فـــــــــي
أصول المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي

تأليف
دكتور/ حسام محمد مازن
أستاذ المناهج وتكنولوجيا التدريس
كلية التربية - جامعـــة سوهـــاج

الناشر:- مكتبة النهضة المصرية بالقاهرة
٩ شارع عدلي

١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م



بسم الله الرحمن الرحيم
علـــم الإنســـــان مـــالم يعـــــلم
صدق الله العظيم

إهــــداء

إلى من تعلمت على أيديهم الكثير
أستاذيا القديرين : الأستاذ الدكتور/ إبراهيم بسيونى عميرة
والأستاذ الدكتور / محمد على نصر
عرفانا بالجميل ورمزا لحب كبير

المؤلف

مقدمة الكتاب

تعتبر التربية من أهم الميادين التي تعنى بها الدول وذلك لتحقيق تقدمها ونهضتها فى شتى مجالات حياتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والصحية وغيرها.

إن الاهتمام بأمر المناهج التربوية قديم قدم حضارة الإنسان نفسه وعبر تاريخه الطويل وكفاحه المرير مع الحياة بحلوها ومرها ومن ثم فقد اصطبغ المنهج التربوي بالفلسفات الاجتماعية ومظاهر الحياة العديدة للمجتمعات المختلفة، كما أن المنهج تأثر وما يزال بالتراث الثقافي الذي خلفته الأجيال، كما أنه يتأثر أيضاً، أي المنهج التربوي بالنظم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تسود المجتمع.

وعلى أي حال فمهما تعددت الأساليب التربوية والمناهج التربوية فهي تهتم جميعها بغرس صفات المواطنة الصالحة فى الأفراد فى مجتمعهم، ولذلك فإن مهمة المناهج التربوية دائما هي أن تنمى الفرد فى إطار قدراته واستعداداته معرفة وتفكيرا وصحة عقلية وجسمية ومهارة وغير ذلك كما أن المنهج التربوي فى الوقت نفسه يوجه هذا النمو لصالح الجماعة فى شتى مجالات حياتها السياسية والاقتصادية والصحية والاجتماعية والروحية وغيرها من أجل كل هذه الاعتبارات شرع المؤلف فى إعداد هذا العمل المتواضع حيث يتناول هذا الكتاب سبعة فصول. فيعالج الفصل الأول مجال المنهج فى التربية قديما وحديثا، ويعالج الفصل الثاني من هذا المؤلف موضوع الأهداف فى المنهج التربوي، أما الفصل الثالث منه فيتناول نظرية المنهج من حيث أنواعها وتطبيقاتها التربوية، أما الفصل الرابع فيعالج موضوع الأسس التي تقوم عليها المناهج التربوية (الاجتماعية- السيكولوجية- الفلسفية)، فى حين يتناول الفصل الخامس من هذا المؤلف بعض أنواع تنظيمات المناهج التربوية،وتقديم بعض الرؤى والاتجاهات الحديثة حول المنهج التكنولوجي في ضوء مجموعة من أوراق العمل الحديثة التي قدمها المؤلف في مؤتمرات علمية ، أما الفصل السادس فيتناول قضية تطوير المنهج التربوي في حين يعالج الفصل السابع والأخير منه موضوع المنهج التربوي وعملية التقويم.

وبعد فأسأل الله العلى القدير أن تعم فائدة ونفع هذا المؤلف المتواضع على الجميع من طلاب علم وبحث وأن يجد فيه معلم التعليم العام ما يفيده فى حقل التربية والتعليم، كما أرجو أن يكون هذا المؤلف إضافة جديدة للمكتبة التربوية خاصة وللمكتبة العربية بعامة.

كما أسأل الله جلت قدرته وعظيم شأنه أن يشفع لى الجميع عما أكون قد قصرت فيه فالكمال لله وحده.

الخير أردت وعلى الله قصد السبيل .

المؤلف

في ٢٠٠٧/١/١م

فهرس الكتاب

الفصل الأول
المنـهج فى التربية قديما وحديثا

الفصل الأول
المنهج فى التربية قديما وحديثا

مقدمة:

نشأت وتأصلت التربية كعمل وسلوك ومحاولة وخطأ منذ أن ظهر الانسان على ظهر البسيطة، وهى ليست وليدة اليوم، وقد كان الانسان القديم يربى أولاده وأحفاده تارة عن طريق المشاهدة أو الملاحظة وتارة أخرى بالتمرين والتدريب العملى، وبالرغم من أنه لم يكن يعرف ما هى التربية وفلسفتها أو منهجها إلا أنه كان يحرص على غرسها لدى الصغار فى كل زمان وفى أى موقع أو مكان، فكان الكبير يعلم الصغير كيف يصنع آداة الصيد وكيف يصطاد بها، وكان يعلمه صنع آله الزراعة ويعلمه فى نفس الوقت كيف يزرع ويحصد بها، ويعلمه صنع آلة آله الحرب كالسيف والدرع ويعلمه أيضاً طريقة استخدامها وقت الحرب للدفاع عن النفس أو عن القبيلة، وكل هذه العمليات وغيرها يمكن اعتبارها تربية، وعلى هذا الاساس فالتربية عملية، وهى سلوك وآداء وممارسة وفعل ولذلك لم تكن عملية التربية مقصودة أو مباشرة وانما كانت تكتسب أثناء ممارسة الحياة العملية كالبحث عن الطعام أو المسكن أو الملبس وغير ذلك فهكذا كان حلم الفرد قديما أن ينقل إلى ابنه كل كبيرة وصغيرة عن البيئة التى يحيا فيها، فيعلمه ويوجهه ويعلمه الصواب والبعد عن الخطأ، ويعلمه الحق وآداء الواجب، ويبصره بالخير ويجنبه الشر.

ولكن حينما تعقدت الحياة الانسانية والاجتماعية ازدادت ثقافة المجتمع عما كانت عليه من قبل نتيجة لما قام به اختراعات واكتشافات فحينئذ شعر الفرد بأنه غير قادر على نقل كل تراث مجتمعه إلى الطفل أو الابن بصورة فردية، فأنشأ المجتمع المدرسة كمؤسسة اجتماعية تعليمية تتولى نيابة عنه نقل التراث الثقافى من جيل لاخر وظهرت مع المدرسة فكرة المنهج التربوى والتى عرفت بصورها المنظمة منذ عصر الاغريق.

ويمكن القول بأن كل الانشطة التى كان يستخدمها الكبار مع الصغار لتعلم حرفة أو صناعة معينة يمكن اعتبارها منهجا تربويا، وان كان غير مقصودا فى ذاته، كما يمكن اعتبار نقل خبرات الكبار من جيل لاخر عن طريق المشاهدة والتقليد أو المحاكاة هى أيضاً منهجا تربويا قديما حرص الانسان القديم على تأكيده لدى الصغار، كما يمكن اعتبار تعليمات رجال الدين قديما وتوجيهاتهم للصغار، وكذلك حفلات التدشين التى كانت تجرى بغرض الضبط الاجتماعى ودمج الشباب فى حياة الكبار أيضاً بمثابة منهجا تربويا حرص الانسان القديم على تأصيلة لدى أجيالة جيلا بعد جيل.

وحينما اخترع الانسان الات الطباعة والكتابة الحديثة وحينما ازدادت دئراة الاتصال بين الانسان وأخيه الانسان فى البلدان المختلفة وحينما تطورت حياته السياسية والاقتصادية فقد ساعد ذلك كله على تغير النظرة إلى المناهج التربوية.

ويعنى المنهج "Curriculum" كما وضعه الاغريق[1]، الطريقة التى يتخذها الفرد أو النهج "Course" الذى يجربة ليسرع به إلى تحقيق هدف معين، فالتلميذ الذى يهدف إلى النجاح، يستذكر بجد واجتهاد من أول العام الدراسى، ويؤدى ما عليه من واجبات ويتفهم شرح مدرسيه، ويصغى باهتمام إلى الدروس التى يتلقاها، ويحاول دائما الاستزادة من المعلومات التى يكتسبها، وهذا الذى يقوم به التلميذ من خطوات وأفعال وسلوكيات يسمى منهجا.

---

[1] – حسين سليمان قورة،الاصول التربوية فى بناء المناهج، الطبعة الثالثة، القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٢،ص ٣٠ .

والصانع الذى يود انتاج سلعة معينة فى مصنعه فأنه يسير فى عمله طبقا لخطوات محددة ومعروفة خطوة بخطوة حتى يصل إلى إعداد السلعة المطلوبة وهذه الخطوات المنظمة التى يسير عليها الصانع هى بمثابة طريقة أو منهج يجرية ويقوم به لتحقيق هدفه.

والمريض الذى يعانى مرضا معينا، يذهب إلى الطبيب الذى يقوم بتشخيص مرصه ثم يصف له العلاج المناسب، ويقوم المريض بتناول جرعات من الدواء طبقا لتعليمات طبيبه ويستمر فى البرنامج العلاجى حتى يكتب الله له الشفاء ان شاء، وهذه الخطوات التى يسير عليها المريض لتحقيق هدفه وهو العلاج تعتبر بمثابة منهجا خاصا به يقوم بالسير فيه طبقا لهذه الخطوات.

والمعلم فى المدرسة له منهج يسير عليه وهو قيامه بآداء مهامه التدريسية والتعليمية والتربوية لتحقيق رسالته الموكولة اليه وقد نقل هذا المفهوم العام للمنهج إلى حقل التربية ليصف لنا الطريق الذى يقطعه كل من المعلم والتلميذ كى يصلا إلى الهدف التربوى، هذا وتعتبر المناهج هى آداة الدولة لتحقيق أهدافها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية لدى التلاميذ، وما من هدف قومى أو حدث عالمى يهم الدولة ويؤثر على انشطتها إلا ونجد اهتمام الدولة بأهمية تأكيده أو غرسه لدى أبنائها من التلاميذ، وما من فكر أو مذهب أو عقيدة تسود مجتمع ما إلا ونجد صداها الواسع فى المناهج التربوية، وقبل أن نؤكد على أهمية تأثير الفلسفات المختلفة السائدة فى المجتمعات قديمها وحديثها على المناهج التربوية فيها نود الاشارة إلى بعض التعريفات التى وردت فى مؤلفات كثيرة للمناهج التربوية محاولين أن نصل منها إلى تعريف شامل وأيضا محدد للمنهج التربوى.

فيصف "سبيرزSpears " المنهج بأنه " شيء يشعر به أكثر مما نراه"، أما ثورنتون، ورايت **Thornton and Wright** فيعتقدان أن المنهج يضم كل خبرات التعليم التى يكتسبها التلاميذ داخل المدرسة.

كما يعرف "بوشامب**Beauchamp** " المنهج بأنه وثيقة وضعت بصمتها بحيث تستخدم كنقطة بداية فى التخطيط التعليمى.

أما " شافارزك، وهامبسون **Schaffarzick and Hampson** " فيعرفان المنهج بأنه مجموعة الخبرات التعليمية، وخبرات التعلم التى تعرفنا عليها وخططنا لها ونظمنا لها نحو ييسر تقويم نتائج التعليم.

أما قاموس التربية" **Dictionary of Education**" ، فيعرف المنهج بأنه مجموعة المقرارات أو المواد الدراسية التى ينبغى أن يتعلمها التلميذ بالمدرسة ليحصل على شهادة يمكن أن يلتحق بها بمهنة أو عمل معين.

كما يعرف المنهج أيضاً بأنه مجموعة من المقرارات والخبرات التى يكتسبها الطالب تحت توجيه المدرسة أو الكلية.

كما يشير فرنسيس عبد النور إلى معنى المنهج فى التربية بأنه سلسلة أنشطة ومعارف وخبرات موجهة لتنمية قدرات الفرد.

كما يشير ابراهيم بسيونى عميرة إلى بعض تعريفات المنهج كمجموعة من المواد الدراسية، حيث كان معظم المربين حتى السنوات الاولى من القرن العشرين ينظرون إلى المنهج كمجوعة من المواد الدراسية، وهذه النظرة للمنهج – كما

يوضح ابراهيم بسيونى – تضع المعرفة فى بؤرة الاهتمام، فهى ترى أن المعرفة تمثل حصيلة التراث الثقافى والاجتماعى للانسان، وأن هذه الخبرة وهذا التراث ينبغى الحفاظ عليهما، ونقلها من جيل لاخر.

ويتضح من التعريفات المختلفة السابقة للمنهج التربوى التركيز على قيمة وأهمية المادة الدراسية تلك التى تمثل المعرفة الانسانية فى مختلف العصور، ولعل السبب فى تركيز المنهج على أهمية وقيمة المعرفة الانسانية هو الاعتقاد الشديد – خاصة من قبل رجال التربية الذين يؤيدون هذا المفهوم للمنهج – بأن هذه المعارف والخبرات قد صمدت كثيرا أمام اختبارات الزمن فى العصور المختلفة وأنها تمثل عصارة فكر الانسان وجهده فى مجال العلم وأنه قد ثبت فائدتها العلمية لكثير من الامور والمشكلات الحياتية وأنه بالتالى لابد من الحفاظ عليها وحمايتها وذلك بنقلها من جيل إلى جيل بالتحفيظ والتلقين والتسميع وكيف لا وهى تراث انسانى عريق وأصيل. ومن هنا جاءت فكرة المفهوم التقليدى للمنهج والذى تأثر بهذه الفلسفة – فلسفة الحفاظ على التراث والمعارف الانسانية والحرص على نقلهما إلى الاجيال المختلفة، وليس أدل على ذلك من تأكيد كافة المجتمعات قديمها وحديثها وكافة النظم التربوية أيضاً على هذا الاتجاه التقليدى، فالمنهج فى عصر الاغريق يؤكد هذا الاتجاه ثم المنهج فى عصر الرومان، ثم المنهج فى العصور الوسطى وهكذا حتى نصل إلى صورة المنهج فى العصر الحديث لنجده وقد انتقل بالتدريج من التقليدية إلى الحداثة والتطور والشمولية فظهر فى العصر الحديث مثلا المنهج التكنولوجى والذى يعنى بتحليل المشاكل التربوية واستحداث الاساليب لحلها وتطبيق وتقويم هذه الاساليب والعمل على زيادة فاعلية البرامج والطرق والمواد العلمية للوصول إلى أهداف أو اغراض سبق تحديدها.

تطور مفهوم المنهج

أولا: المنهج عند الاغريق:

قام الاغريق بمجهودات كبيرة فى بناء حضارة امتد أثرها حتى وقتنا الحاضر وفى مجال التربية كان للاغريق فضل كبير حيث انهم أوجدوا بعض المواد الدراسية السائدة الان كما أنهم وضعوا منهجا شاملا متناسق الوجهات.

وقد اهتم المنهج الاغريقى بالجوانب العقلية والجسمية والاخلاقية للمتعلمين كما يتضح ذلك فيما يلى:

أ - الجانب العقلى:

حيث تمثل الاهتمام بهذا الجانب فى الفنون السبعة الحرة التى قاموا بتقسيمها إلى قسمين، الاول ويسمى باسم الثلاثيات" **Trivium**" وهو يضم فنون الكلام ويشمل النحو والمنطق والبلاغة ، والقسم الثانى ويسمى بالرباعيات **Quadrivium**" " ويشمل الحساب والهندسة والفلك والموسيقى، وقد كان اهتمامهم بالحساب والهندسة، فكان افلاطون يرى أن هاتين المادتين تشحذان الذهن، كما كان يعتقد أن دراستهما تساعد فى تنمية الذكاء العام وعلى الرغم من ذلك فقد اهتم الاغريق بالثلاثيات أكثر من اهتمامهم بالرباعيات.

ب - الجانب الجسمى:

اهتم الاغريق أيضاً بالتربية البدنية للمتعلمين ولكنهم كانوا يهتمون بتنمية الجانب العقلى أكثر من اهتمامهم بتنمية الجانب الجسمى، إلا أنهم رغم ذلك كانوا يهتمون بهذا الجانب إلى حد المبالغة وكان منهج التربية البدنية عند الاغريق يتمثل فى عدد الالعاب مثل: الجرى، والقفز والمصارعة والملاكمة ورمى الرمح ورمى القرص.

جـ - الجانب الخلقى:

اهتم الاغريق بالجانب الخلقى، وكان هذا الاهتمام واضحا لدى سقراط الذى يرى أنه لا ينبغى الفصل بين المعرفة والفضيلة ولكن أرسطوا نقد هذه النظرة قائلا أن المعرفة بالمبادىء الاخلاقية لا تعنى تحلى الفرد بها بل لابد من ممارسة هذه المبادىء لتكوين عادات خلقية.

ثانيا: المنهج عند الرومان:

اتفق الرومان فى منهجهم مع منهج الاغريق، وخاصة فيما يتعلق بالفنون السبعة، لكن اهتمامهم وعنايتهم بالثلاثيات كان أكبر من اهتمامهم وعنايتهم بالرباعيات، ويمكن القول أن المنهج الرومانى اهتم بالنواحى العلمية والنفسية والخلقية والدينية وأهمل النواحى الجمالية والفنية.

ثالثا: المنهج المدرسى الاسلامى:

كان محتوى المنهج الاسلامى يشتق بصفة أساسية من القرآن الكريم الذى يمثل المنهج السليم والطريقة الصحيحة للافراد كما كان الافراد يتعلمون إلى جانب ذلك الحديث وأخبار الصحابة ودروسا فى الاخلاق والقيم والسلوك كما كان المنهج يتضمن إلى جانب ذلك علوما أخرى.

ويقسم الخوار زمى أنواع العلوم التى يصفها بأنها غير اسلامية إلى ثلاث أقسام:

١ – العلوم الطبيعية وتشمل الطب بفروعه المختلفة من تشريح وتشخيص الامراض والعقاقير والعلاج وعلم المعادن والمناجم والنبات والحيوان والكيمياء.

٢ – العلوم الرياضية وتشمل الحساب والجبر والهندسة والفلك والميكانيكا والموسيقى.

٣ – المنطق.

كما قامت حركة نشطة فى ترجمة علوم الاغريق والرومان وغيرهم من علوم مختلفة فى الطب والفلسفة والرياضيات والطبيعة والفلك والموسيقى وقد تأثر المنهج المدرسى بهذه الحركة لاسيما منهج الدراسات العالية المتقدمة وقد أعجب المسلمون اعجابا كبيرا بهذه العلوم الجديدة وأقبلوا على دراستها والأمثلة على ذلك كثيرة. فهناك أو أبو الحسن البصرى وأبن الهيثم الذى درس العلوم المختلفة مثل الطب والفلسفة والرياضيات.

رابعا: المنهج فى العصور الوسطى

اهتم المنهج فى ذلك الوقت بوجه عام بالدراسات المسيحية والاخلاقية الذى أدى الاهتمام بها إلى اهمال دراسة الفنون السبعة الحرة إلى حد كبير. وذلك اعتقادا بأن دراسة هذه الفنون يتعارض مع مبادىء المسيحية، ولكن تغيرت هذه النظرة مع قرب نهاية العصور الوسطى حينما رأى رجال الكنيسة أنه يمكن استخدام الفنون السبعة فى خدمة فلسفة المسيحية، الامر الذى ادى إلى رواج هذه الفنون من جديد، ولكن بالرغم من ذلك ظلت دراسة النواحى الدينية والاخلاقية متغلبة عليها بوجه عام.

خامسا: المنهج فى عصر النهضة:

تميز المنهج فى عصر النهضة باعادة التوازن فى الاهتمام بين الجوانب العقلية والجسمية والجمالية والخلقية (مابين القرن ١٤ والقرن١٦)، مع ملاحظة زيادة الاهتمام بالامور الدنيوية أكثر من الامور الدينية حيث كانت اهتمامات المنهج فى هذا العصر تتركز أكثر فى دراسة الفنون الكلاسيكية عنها فى دراسة الامور الدينية.

وقد احتلت الثلاثيات مكانا بارزا فى منهج عصر النهضة أكثر من مكانة الرباعيات ولكن بالرغم من ذلك فقد كانت السنوات الاخيرة لعصر النهضة بداية عصر الاكتشاف العظيمة على أيدى علماء بارزين أمثال: "جاليليو وكولومبس وكوبرنيكس وكلير وغيرهم٠٠"٠

سادسا: المنهج منذ عصر الثورة الصناعية حتى الان

من السمات الواضحة لهذا العصر تدهور المنهج الكلاسيكى الذى كان سائدا من قبل وذلك لعدة أسباب منها:

١ – ظهور اللغات القومية والاهتمام بها، والنظر اليها على أنها عامل هام من عوامل الوحدة القومية حيث أنها لغة التفاهم بين أفراد المجتمع بدلا من الاعتماد على اللغة الكلاسيكية التى يتفاهم بها رجال السياسة والمتعلمون ورجال الكنيسة ورجال القصور٠

٢ – قيام الثورات الديمقراطية والصناعية فى نهاية القرنين الثامن عشر والتاسع عشر واهتمام هذه الثورات بعامة الشعب مما ساهم فى رفع قيمة اللغات القومية٠

٣ – اصرار انصار المنهج الكلاسيكى على عدم ادخال العلوم الحديثة وكان من نتيجة هذا كله ظهور العلوم الحديثة فى المنهج التى تقدمت على العلوم الكلاسيكية وقد ادخلت العلوم الطبيعية إلى المنهج، وكذلك العلوم الانسانية الحديثة مثل دراسة اللغات الحديثة والتاريخ والجغرافيا كما أصبح الاهتمام واضحا بالتربية الرياضية، كما أصبح للمنهج اهتمامات واضحة بأهمية العمل والتربية المهنية ومن أولئك الذين اهتموا بهذه الاهتمامات روسو، وبستالوتزى وغيرهما٠

وقد أوضح "جون ديوى " أهمية العمل فى المنهج وطالب بادخال بعض المواد إلى المنهج المدرسى مثل النجارة والطهى والحياكة وغيرها٠ بل أنه اعطى هذه المواد الافضلية فى بناء المنهج٠

وبالرغم من ذلك مازالت النظرة حتى فى مجتمعنا – تهتم بالدراسات الاكاديمية أكثر من اهتمامها بالدراسات العملية أو المهنية.

كما ظهر الاهتمام بالموسيقى والفنون الجميلة، وقد أوضح "ديوى" أهمية الفنون فى بناء المجتمع قائلا:"ان إبعاد الفنون وعدم الاهتمام بها فى التعليم خسارة محققة، كما ذكر أن هناك أملا فى أن تتبوا هذه الفنون ما تستحقة من مكانة وذلك لأنها تمثل الوجهتين السيكلوجية والاجتماعية كقوى رئيسية تساعد عملية النمو الانسانى٠ وهى على هذا الاساس لايجوز اعتباره مواد اضافية على المواد الرئيسية.

ولقد كان للتقدم العلمى والتكنولوجى خلال النصف الثانى من القرن العشرين وانتشار وسائل الاعلام وظهور الديمقراطية وسعى المجتمعات إلى ممارستها، وظهور الدعوة إلى السلام والتعايش السلمى وتخلص الشعوب من كثير من الامراض الاجتماعية والمعتقدات الخاطئة تأثير كبير فى تغيير النظرة نحو المنهج ومفهومه من المفهوم التقليدى إلى مفهوم حديث٠

اهمية المناهج التربوية :

للمناهج التربوية وظائف متعددة ومسئوليات ومهام خطيرة بالنسبة للدولة أو المجتمع وبالنسبة لاولياء الامور، كما أنها اكثر أهمية للمتعلم.

ويمكن توضيح أهمية المناهج التربوية للاطراف السابقة فيما يلى:

أولا: أهمية المناهج التربوية للدولة أو المجتمع:

تؤثر المناهج التربوية فى الدولة أو المجتمع الذى تعمل من أجله كما أنها – أى المناهج التربوية – تتأثر هى الاخرى بالدولة أو المجتمع، فقد رأينا كيف أثرت الفلسفات المختلفة التى كانت سائدة فى العصور السابقة على مفهوم المنهج وعلى تنظيمه وعلى محتواه العلمى وعلى عناصره المختلفة، كما أنه عند حدوث تقدم علمى أو تكنولوجى أو ثقافى أو حضارى فى مجتمع ما فإن هذه المتغيرات المختلفة تؤثر تأثيرا مباشرا على مفهوم ومضمون المناهج التربوية، وفضلا عن ذلك فإن الانشطة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والصحية ٠٠١لخ الموجودة فى المجتمع تؤثر أيضاً على بنية المنهج ومحتواه، كما أن المجتمع إذا ما تطلب وجود سلوكيات معينة فى النشء أو الشباب فأنه يعهد بهذه المتطلبات إلى المنهج التربوى كى يضعها فى اعتباره ويحرص على غرسها فى نفوس وسلوك الصغاروالشباب بمراحل التعليم المختلفة، فعندما قامت ثورة ٢٣ يوليو عام ١٩٥٢ (مثلا) وقامت باصلاحات سياسية واقتصادية واجتماعية وصحية وثقافية فى البلاد فانعكس كل ذلك بآثارة الايجابية على المناهج التربوية وأصبحت انعكاسا لمبادىء الثورة وأهدافها وأصبحت المناهج تهدف إلى إعداد الاجيال المتفهمة والواعية والقادرة على صنع الحياة كما رسمتها أهداف هذه الثورة المجيدة.

وعندما خاضت مصر حرب أكتوبر المجيدة فى السادس منه عام ١٩٧٣ وحققت انتصارا أذهل العالم كله عدوه قبل صديقة وشرقه قبل غربه، فكان من الطبيعى أن تنعكس آثار ونتائج وثمرات حرب أكتوبر المجيدة على مناهجنا التربوية كى تسعى إلى غرس هذه النتائج لدى الصغار والشباب للعمل بنفس روح أكتوبر العالية.

وإذا كانت الدولة أو المجتمع تؤثر بشكل أو بآخر على المناهج التربوية فيها فعلى الوجه الاخر نجد أن المناهج التربوية تؤثر هى الاخرى على أنظمة وفلسفة ونشاطات المجتمع المختلفة، فالمنهج يساهم فى تحقيق سياسة المجتمع وهو يساهم فى نقل تراث أو ثقافة المجتمع بعد تبسيط وتطهير هذا التراث، وبعد حذف ما لا يتناسب منه، والمنهج هو وسيلة المجتمع فى تحديد وتطوير تراثه، كما ان المنهج يسهم فى تشكيل شخصية الفرد وإعداده للتكيف الناجح فى مجتمعه، كما أن المنهج ينمى فى الفرد القدرة على التفكير العلمى وبالتالى الاسهام فى حل مشكلات المجتمع والتفاعل الواعى أو الذكى مع الحضارات والثقافات الاجتماعية المختلفة كما أن تنمية هذا التفكير لدى الفرد من خلال المناهج التربوية يساعده على محاربة العادات والامراض الاجتماعية السيئة السائدة فى المجتمع واستبدالها بالعادات والقيم والمثل الاجتماعية الطيبة، فهكذا يؤثر المجتمع على المنهج بعناصره وأطرافه المختلفة كما أن المناهج هى الاخرى تؤثر على المجتمع بكل ما فيه ومن فيه.

ثانيا: أهمية المناهج التربوية للاباء

كما تهتم المناهج التربوية الابناء تهتم أيضاً بآراء أولياء الامور نحوها فى قدرتها على تعليم فلذات أكبادهم وتنشئتهم التنشئة الصحيحة، كما أن هذه المناهج تكون بحاجة ماسة إلى كل مجهودات الاباء أو أولياء الامور لتحقيق تعلم أفضل للابناء، فحين تعطى المدرسة للتلميذ بعض الواجبات المترلية فإن ولى الامر يجب أن يتابع أبنه لحلها بطريقة صحيحة، وحينما تقيم المدرسة بعض الانشطة الثقافية أو الاجتماعية أو الدينية خاصة فى فترة ما بعد انتهاء اليوم الدراسى يمكن لولى الامر أن يحضر هذه الانشطة وربما يشارك المدرسة فيها، وعند تغيب التلميذ أكثر من مرة من المدرسة فيجب أن يخطر ولى الامر بهذا الغياب وأن يذهب إلى المدرسة ليتعاون معها لحل هذه المشكلة وكلما كان الاباء على اتصال دائم ومستمر بالمدرسة كلما استقام وانصلح حال أولادهم التلاميذ بالمدرسة وكلما ساهم ذلك فى اصلاح ما أعوج من سلوكهم أولا بأول بدلا من ترك الامور والمشكلات تتفاقم وتتضاعف وبالتالى يصعب علاجها فيما بعد.

والمنهج أيضاً يجب يهتم بتعليم أولياء الامور لأو لياء بعض الحرف الفنية المختلفة بعد انتهاء اليوم الدراسى وأن يساهم فى محو أمية الاباء الذين فاتتهم فرص التعليم وأن يستعين المنهج بالخبراء والاخصائيين من أولياء الامور ويقوم باستضافتهم بالمدرسة لعمل محاضرة أو ندوة أو اجراء عرض أوبيان عملى أمام التلاميذ بالمدرسة. كما يجب أن يسهم المنهج أيضاً فى زيادة الوعى الثقافى والعملى والمهنى أو الفنىلاولياء الامور الذين هم بحاجة ماسة إلى هذه التوعية المتنوعة فى وقت أصبحت فيه الحاجة ملحة وضرورية لمواجهة متغيرات العصر المختلفة وهذا معناه أن تفتح المدرسة ورشها ومعاملها وأنديتها ومكتبتها وقاعات المحاضرات والدروس وغير ذلك لكى تكون تحت تصرف الكبار بعد انتهاء اليوم الدراسى لتحسين فرص حياتهم ولتوعيتهم بأساليب التربية الحديثة ولا تاحة الفرص أمامهم لمتابعة التطورات التعليمية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية المحلية والعالمية.

ولاشك أن كل ذلك يزيد من تقدير أولياء الامور للمدرسة ولا همية التربية وأساليبها الحديثة كما يقدرون فى نفس الوقت الدور الخطير الذى تلعبه المدرسة – كمؤسسة اجتماعية هامة فى تربية أبنائهم فيتنافسون بالتالى لخدمتها والاسهام فى تحقيق أهدافها كما يتعاونون جميعا معها لحل مشكلاتها.

ثالثا: أهمية المناهج التربوية للمتعلمين

نعلم أن التربية هى عملية نمو مرغوب فيه وهو نمو شامل أى يشمل المتعلم من جميع الجوانب: جسميا وروحيا وعقليا واجتماعيا وأخلاقيا وجماليا وغير ذلك، كما أن التربية التى تقدمها المدرسة للمتعلم تسعى إلى تنميته فى النواحى السابقة بشكل مستمر طبقا لقدراته وامكانياته التى وهبها الله سبحأنه وتعالى له وبما يحقق له ولمجتمعه الخير والسلام وهكذا تعنى التربية بالمتعلم بإعداده لحاضره ولمستقبله وكما تعنى به من حيث الحرص على إعداده لمجتمع يحترم الفرد ويقدره ويطلب منه الاسهام فى حل مشكلاته وألا يعيش بمعزل عنه. ويطلق على مجموعة الانشطة والمعارف والمهارات المختلفة التى تقدمها المدرسة أو التربية للمعلم لفظ المنهج والذى يعتبر وسيلة المدرسة لإعداد الفرد كفرد وإعداده للعيش مع الجماعة المحيطة به ولذلك يؤثر المنهج التربوى فى الفرد أو المتعلم عن طريق اكسابه المعارف والمهارات والخبرات التربوية المتنوعة والسليمة والمناسبة كما أن المنهج أيضاً – وهو وسيلة الكبار لإعداد الصغار للمجتمع – يعلم الفرد الانماط السلوكية المختلفة التى تسود الجماعة حتى يصبح الفرد فيما بعد شخصا يافعا ومقبولا لديها وتكون كل تصرفاته وسلوكياته فى حدود سلوكيات وعادات وقيم المجتمع فلا يشذ الفرد عن المجموع. ومن هنا وجب الاهتمام بأمر المناهج التربوية من حيث المضمون أوالمحتوى والاهداف والطرق والاساليب والوسائل كما يعد الفرد

الإعداد السليم للمجتمع من ناحية وأن يحرص المنهج من ناحية أخرى على تزويد المتعلم بالجديد أو الحديث والمتطور من العلوم والمعارف والنظريات والسلوكيات وبما يساعد المتعلم على دفع عجلة التقدم والتطور فى هذا المجتمع وبذلك تكون وظيفة المنهج الرئيسية نحو الفرد هو إعداده فرديا واجتماعيا للحاضر وللمستقبل معا فهى اذن ذات أهمية بالغة بالنسبة للمتعلم.

المنهج التقليدى والمنهج الحديث

أولا: المنهج التقليدى:

عرفنا من التطور التاريخى السابق عرضه لمفهوم المنهج فى التربية أنه قديما قد نظر إلى المنهج على أنه مجموع المقررات المدرسية المختلفة التى هى من صنع الكبار والتى يدرسها التلاميذ داخل المدرسة بهدف اجتياز الامتحانات المدرسية التى توضع لقياس مدى حفظهم واستيعابهم لهذه المقررات، وقد تأصل هذا المفهوم التقليدى للمنهج كأسلوب عملى وكهدف لدى القائمين على شئون التربية والتعليم زمنا طويلا، وكانت الوظيفة الوحيدة للمعلم ولمدير المدرسة وغيرهما هى توصيل تراث المجتمع كما هو إلى عقول تلاميذ المدرسة وكان المعلم يعتبر نفسه مسئولا مسئولية كاملة فى عملية نقل ثقافة وتراث وقيم وعادات المجتمع إلى التلاميذ. وكانت الوسيلة فى ذلك هى التحفيظ والتلقين حتى يجتاز التلميذ الامتحان والذى يأتى غالبا فى نهاية العام الدراسى – وما على التلاميذ إلا استيعاب المعلومات حتى يرضى عنهم الكبار وحتى يجتازوا الامتحان، وفى سبيل تحقيق هذه الغايات استخدم المعلم العصا لعقاب أى تلميذ يبدى إهمالا أو تقصيرا فى حفظ المادة الدراسية كما كان الكتاب المدرسى هو تقريبا المصدر الوحيد الذى يتلقى منه التلميذ المادة العلمية.

نقد المفهوم التقليدى للمنهج:

لقد تعرض المعنى التقليدى لمفهوم المنهج لكثير من النقد من الذين يؤمنون بوجهة النظر التقدمية ويمكن تلخيص هذا النقد فى الاتى:

١ – كان تركيز المنهج على الناحية العقلية فقط للتلميذ مع إهمال سائر جوانب الجسمية والنفسية والفكرية والعاطفية والسلوكية والحركية بل وأكثر من ذلك فقد كان الاهتمام بالناحية العقلية للتلميذ قاصرا، حيث كان التركيز على حشو عقولهم بالمعلومات مع اهمال العمليات العقلية الاخرى كالتفكير والابتكار والتخيل وقد ترتب على ذلك خلق متعلم غير متكامل الشخصية، ولا يستطيع مواجهة المشكلات بطريقة علمية.

٢ – اعتبر المنهج التقليدى حفظ المعلومات على أنه الهدف النهائى الذى يسعى كل تلميذ إلى تحقيقه وكذلك الذى يسعى المدرس إلى اجبار التلاميذ على عدم التحول عنه إلى غيره وبذلك تجاهلت العملية التربوية العناية بالانفعالات والعواطف والدوافع وبذلك نشأ عدم التوافق مع المجتمع والمعيشة فيه بل أصبح المنهج مزدحما بكمية هائلة من المعلومات المفككة التى لا رابط بينها.

٣ – يقوم المنهج الدراسى على أساس تنظيم المادة الدراسية على أساس الترتيب المنطقى الذى يبدأ من السهل وينتهى بالصعب ويبدأ من البسيط وينتهى بالمركب وهى فكرة تبدو سليمة لكن يعاب عليها أنها لم تأخذ فى اعتبارها إلا محتوى المادة الدراسية فقط حيث أهملت جوانب الخبرات التعليمية التى تكون السلوك المرغوب فيه لدى التلاميذ.

٤ – أهمل المفهوم التقليدى للمنهج ايجابية المتعلم فى العملية التعليمية وجعل منه مجرد مستقبل للمعلومات وكان المعلم والكتاب هما المصدرين الرئيسيين للمعرفة وعليه أن يتقبل ما يقرأ أو ما يسمعه أو يقال دون مناقشة وهذا بالطبع يعتبر اهداراً لشخصية المتعلم واحتقاراً لذكائه وقدرته على التفكير.

٥ – أهمل المنهج الدراسى التقليدى بل وقلل من شأن الأنشطة العملية فى الدراسة واعتبرها عديمة النفع وقليلة الفائدة بالنسبة للتلاميذ وبذلك فقدت العملية التعليمية ركنا هاما وهو عدم الاعتماد على الخبرات الحسية فى توضيح الجوانب النظرية ففشلت التربية حتى فى تحقيق هدفها الاصلى وهو نقل المعلومات النظرية إلى الاجيال الناشئة بطريقة سليمة.

٦ – لم يمكن المنهج التقليدى التلميذ من تطبيق المعلومات التى يتلقاها داخل المدرسة فى حياته العملية خارجها الامر الذى ترتب عليه عدم الافادة من المعلومات التى يحصلها فى المدرسة فى استغلالها لحل المشكلات العملية التى تواجهه فى حياته المعتادة يوميا فمثلا بالرغم من دراسته لموضوع الكهربية فى المدرسة فانه لا يستطيع اصلاح ما يتلف من توصيلات كهربية فى منزلة وكذلك يدرس عن الجغرافيا ما يدرسه ولكنه لا يفهم فى كثير من الاحيان تطورات الاحداث التى تقع فى أماكن متفرقة من هذا العالم والصراعات التى تدور فيه، وبهذا انفصلت المادة الدراسية عن الحياة الواقعية لعدم الاهتمام بالتدريب العملى أو ترجمة أو توظيف المعلومات إلى مظاهر سلوكية قابلة للتطبيق خارج المدرسة.

٧ – أصبح اتقان المادة الدراسية هو الغاية التى يسعى اليها كل من المعلم والتلميذ دون الاهتمام بمدى فائدتها فى حياة التلاميذ وأصبح هدف كل منهما هو النجاح فى الامتحان بأيسر السبل مما دعا إلى اعتماد التلميذ على معلمه فى تبسيط المادة ووضعها فى أقل حيز ممكن وهذا أدى بالتالى إلى قتل الروح الابتكارية وعدم تنمية اتجاه التلاميذ نحو الاطلاع والاستزادة الثقافية.

٨ – فى ظل المفهوم التقليدى للمنهج أصبح المدرس على يقين بأن وظيفته الاساسية هى نقل المعلومات إلى اذهان التلاميذ مع التقيد التام بما نص عليه الكتاب من موضوعات، وما ورد فيه من معلومات، وترتب على ذلك شعور المدرسين بأنهم يتحركون داخل حدود ضيقة مفروضة عليهم تقيدهم ولا تتيح لهم فرص الخلق والابتكار والتحديد ومواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث الميول و الاستعدادات والقدرات حيث أن المدرس يفرض على تلاميذه جميعا مقرراً محددا مهما اختلفت درجة تقبله له وليس من حقه أن يطوع تلك المقررات حسب ما يراه مناسبا للمواقف التعليمية المختلفة.. وبهذا تجمدت العملية التربوية وأصبحت من قبيل العمل الروتينى البحت الذى لاخلاص منه ولا أمل فى الارتقاء به وتطويره إلى الافضل.

٩ – ترتب على المفهوم التقليدى شعور التلاميذ بالملل من الدراسة وعدم احترامهم للمدرسة والمدرسين وكذلك عدم ايمانهم واقناعهم بما يدرسون من معلومات مفككة لعدم جدواها وعدم مناسبة الجهد المبذول فى تحصيلهم مع العائد الذى يحصلوا عليه من ورائها، كما لم تتح لهم فرض تنمية جوانب شخصيتهم الاخرى بجانب الناحية العقلية والمعرفية.

١٠– كما ترتب على هذا المفهوم التقليدى للمنهج شعور المجتمع بأن المدرسة تلك المؤسسة الاجتماعية التى أنشأها خصيصا لتتولى نيابة عنه مسئولية وعبء تعليم الناشئة وإعدادهم الإعداد الصالح له لا تقدم فى النهاية الافراد القادرين على فهم مشاكلة مشاكل المجتمع أو كيفية مجابهتها والتصدى لها حيث تنقصهم الخبرة العلمية. كما تنقصهم الخبرة بوسائل البحث القائم على أسس علمية سليمة. بل وينقصهم الكثير من المعلومات رغم التركيز عليها طوال سنوات بسبب عوامل النسيان التى دعمتها كراهيتهم للمدرسة.

من كل ما تقدم من أوجه نقد للمفهوم التقليدى للمنهج المدرسى يتضح لنا أن هذا المنهج لا يساهم فى إعداد المواطن الصالح أو المواطن المستنير المتعاون النشط الماهر والذى يحتاجه مجتمعنا الراهن ليواصل به تحقيق خطظة للتنمية الشاملة من أجل حياة أفضل وغد مشرق .

ثانيا: المفهوم الحديث للمنهج :

لم يعد يقبل المربون وأخصائيو بناء المناهج النظرة الضيقة أو القديمة أو التقليدية للمنهج المدرسى فتحرروا إلى حد كبير من هذا المفهوم وان كانت لا تزال بعض المدارس تتبع هذا المفهوم حتى اليوم بل ان هناك اقطارا مختلفة متأثرة بهذه النظرة الان .

ان القرن العشرين قد شهد تطورا كبير فى المفهوم التقليدى للمنهج من حيث تنظيمه وطرق التدريس وقد جاء هذا التطور نتيجة الدراسات المنظمة فى شتى الميادين وفى مقدمتها علم نفس النمو وسيكلوجية المتعلم وعلم الاجتماع التربوى وما ترتب على ذلك من تعميق فهمنا للتلميذ والعملية التربوية إلى جانب التطورات الاقتصادية والاجتماعية .

ومن هنا ظهرت الحاجة التى تغير المفهوم التقليدى للمنهج إلى مفهوم آخر أكثر قدرة على تلافى نواحى القصور السابق الاشارة اليها وبالتالى ظهرت الحاجة إلى منهج جديد ذى ملامح رئيسية يتميز بالمميزات التالية:

١ – الاهتمام بكافة جوانب الشخصية للتلميذ كالجسيمة والعقلية والاجتماعية والسلوكية والانفعالية والعاطفية والخلقية . . . الخ وعدم تمييز العقل وحده على كافة جوانب الشخصية لان المتعلم ينبغى النظر اليه كوحده واحدة هى حصيلة عدة جوانب تؤثر فيه وان اهمال جانب أو أكثر من هذه الجوانب لاشك أن له تأثيره على سائر الجوانب الاخرى .

٢ – لم تعد المادة الدراسية هدفا فى حد ذاها وانما أصبحت وسيلة تساعد على تحقيق نمو التلميذ . وليس معنى هذا الانتقاص من قيمتها، وانما الاهتمام به فى ضوء ظروف البيئة وظروف التلميذ .

٣ – لم يعد عمل المعلم مجرد توصيل المعلومات إلى ذهن التلميذ ولم يصبح مجرد أداة أو وسيط بين الكتاب وعقل التلميذ بل اتسع عمله فأصبح يرشد ويوجه ويساعد التلميذ على نمو قدراته واستعدادته .

٤ – بدأ رجال التربية فى ربط المواد ببعضها بدلا من تقديمها مفككة للتلميذ مما يدعو إلى عدم الشعور بفائدها ثم إلى سرعة نسيانها فظهرت المواد المترابطة والمواد ذات المجالات الواسعة ومناهج النشاط والوحدات والمحور .

٥ – لم تعد المدرسة بمعزل عن البيئة بل أصبحت مركزا لها، تتأثر بها وتؤثر فيها وأصبحت البيئة معملا للتلميذ يزور معارضها ومتاحفها ومصانعها ويستمتع بجمال الطبيعة فيها ويستعين بمكتباها . ولم يصبح الكتاب المدرسى هو المصدر الوحيد للمعرفة .

٦ – لم تعد المدرسة هى المؤسسة الوحيدة المسئولة عن التربية بل بدأت تنسق جهودها وتتعاون مع المؤسسات الاخرىالموجودة فى البيئة كالبيت ودور العبادة والنادى والمستشفى والمكتبة العامة ودور السينما والاذاعة وغيرها من الهيئات التى ترعى الشباب وقمتم بهم .

٧ – تحرر المعلم من ضغوط المنهج الضيق الذى يحده فى مجال محدود وحاول ابتكار طرق ووسائل جديدة للتدريس، وتعاون مع تلاميذه فى تحقيق أهداف التربية السليمة وغرس فيهم حب التعاون وحب العمل والاطلاع والابتكار وتحمل المسئولية .

٨ – الحياة المدرسية فى ظل هذا المنهج حياة مشرقة مشوقة تسودها روح الديمقراطية ويظلها التعاطف والتأخى مما يحبب التلميذ فيها ويساعده على تكوين شخصية متكاملة ويحترم نفسه فلا يصدر عنه إلا كل ما يدعو إلى الاحترام كما يحترم الاخرين .

هذا وقد ساهمت عوامل عديدة على تطوير مفهوم المنهج ويتضح هذا فى التطورات الكبيرة التى حدثت فى عالم الانتاج المادى وقد أظهرت نتائج البحوث التربوية أهمية هذه العوامل وتأثيرها الواضح فى تطوير المنهج وفيما يلى تلخيص لهذه العوامل:

١ – تقدم الدراسات السيكلوجية الخاصة بالكشف عن جوانب شخصية الفرد وكذلك العوامل المؤثرة فى عملية التعليم، مما أدى إلى مزيد من فهم التلميذ وفهم أنسب الشروط اللازمة لتربيته وتعليمه مما ترتب عليه الاهتمام بالجوانب المتنوعة لشخصية المتعلم والعمل على تنميتها جميعا، كما أصبح من الواضح أن العملية التربوية هى فى المقام الاول سلوك ايجابى من الفرد توضع للمتعلم لتعديل سلوكه نتيجة لمروره بخبرات مختلفة وقد كان للنتائج التى توصل اليها كل من ثور نדايك وودورث وفيرمان وجيزيل وغيرهم أثر كبير فى هدم مبدأ التعليم أو التدريب الشكلى الذى كان متبعا حتى عصرهم وجاءت هذه النتائج لتؤكد عملية الفهم والتفكير والربط والاستنتاج فى العملية التعليمية .

كما كان لنظرية سكيز – الاستاذ بجامعة هارفارد الامريكية دور هام ورائد فى طبيعة عملية التعلم ومغزاها بالنسبة للتعليم وتنظيم المنهج ولعل أساس التعليم البرنامجى أو التعليم المبرمج الذى وضعه سكيز قد قدم خدمات جليلة فى مجال طبيعة عملية التعليم والتعلم وتنظيم المنهج حيث نادى سكيز فى هذا النوع من التعليم (التعليم البرنامجى) بضرورة تقديم المحتوى العلمى فى صورة مرتبة ومتسلسلة ونادى بأهمية الاستجابات المعززة فى العمل على زيادة تفهم وتقبل المتعلمين لما يدرسونه كما قام بعض علماء القياس النفسى (ثورنديك – فريمان – تيرمان) وغيرها باستخدام الطرق والاساليب الاحصائية لقياس السمات النفسية والعقلية للتلميذ بما فى ذلك قدراته واهتماماته وتحصيله من خلال اختبارات موضوعية مقننه مما كان له تطبيقاته المباشرة فيما يتعلق بتنظيم المنهج وتصنيف التلاميذ وتوجيههم وتقويمهم .

٢ – التقدم العلمى والتكنولوجى الذى يشهده القرن العشرين قد ساهم بطريقة مباشرة وغير مباشرة فى تطوير محتويات المنهج والامثلة لذلك كثيرة فاختراع العقول الالكترونية والتوسع فىاستخدامها ومحاولات ارتياد الفضاء قد ترتب عليها جميعا ادخال مواد جديدة فى مناهج الدراسة وخاصة مناهج العلوم والرياضيات والطبيعة كما ان اختراع بعض الاجهزة السمعية والبصرية كالتليفزيون وآلة العرض السينمائى وجهاز قراءة الميكرو فيلم وجهاز العرض فوق الرأسى (السبورة الضوئية) والالات الحاسبة ...الخ وغيرها قد وجد تطبيقاته السريعة بالنسبة للمنهج وأساليب التدريس .

٣ – تحديد الطريقة العلمية فى التفكير فى مواجهة المشكلات على أيدى علماء كثيرين فى معاملهم (باستيرونيوتن وداروين) كما تبلورت فى كتابات "بيكون" وغيرهم من المفكرين والاقتناع بأن هؤلاء العلماء وغيرهم لم يكن من الممكن الوصول إلى ما وصلوا اليه بدون استخدامهم للطريقة العلمية فى التفكير وكان هذا من شأنه أن يطالب المدرسة عن طريق مناهجها باعطاء التلاميذ دورا ايجابيا فى العملية التعليمية بأن يستخدم عقله فى التدريب على مواجهة المشكلات وبذلك قلت قيمة الحفظ والتسميع .

٤ – ظهور طبقة من المفكرين تدعو إلى الحاجة إلى تربية من نوع جديد يعتمد على الواقعية وعلى الخروج إلى الطبيعة والدراسة من الواقع المحسوس بدلا من الدراسة من الكتب القديمة التى وضعها فلاسفة القرون السابقة. والتى لم تعد تصلح للعصر الحديث وبهذا تأكدت الدعوة إلى أهمية النشاط العملى فى إعداد التلاميذ للحياة.

٥ – الانفجار المعرفى الذى تميز به القرن العشرون وما واكب ذلك من تحديات بالنسبة للمنهج. فتراكم المعرفة وتكدسها الهائل فى هذا القرن من ناحية الكم قد جعل المنهج فى حيرة بشأن اختيار المعرفة المناسبة وأصبح من الواجب المحتم أن يعمل المنهج جاهدا على التغير والتطور بدلا من الجمود والثبات فى مواجهة تلك التحديات.

الفصل الثانى
الاهداف فى المنـهج التربوى

الفصل الثانى
الاهداف فى المنهج التربوى

مقدمة :

مما لاشك فيه أن لكل فرد هدف أو مقصد أو غرض يسعى إليه فى حياته ومن المعلوم أن كل سلوك انسانى هو سلوك غائى، أى يهدف لغاية معينة أو يسير لتحقيق غاية ما. ويزيد من نجاح الانسان للوصول إلى هذه الغايات وتلك الاهداف وضوح الغايات والاهداف نفسها. فالانسان يسير فى الحياة بقدر وضوح ومعرفة وتحديد أهدافه وتكون فرص نجاحه أكبر كما أن الانسان الذى لا يعرف أهدافه ولا يستوضح غاياته يتعذر عليه تحقيق ما يصبوا إلى تحقيقه وكما يقول "افلاطون" فالانسان الذى يسعى لتحقيق اهداف غيره فهو جدير بأن يوصف بالرق والعبودية.

وفى مجال التربية تعد معرفة الاهداف وتحديدها من الامور بالغة الاهمية والعمل التربوى أو العملية التعليمية فى شتى مستوياتها ومداخلها فى أمس الحاجة إلى وضوح الاهداف المنشودة لتحقيقها فبقدر وضوحها تكون الجودة فى العمل التربوى ولقد اهتم المربون وعلماء التربية بوضوح الاهداف اهتماما كثيرا فتحديد الاهداف ووضوحها فى العملية التربوية يساعد على رسم التخطيط وأوجه النشاط.

إن أى برنامج تعليمى فعال لابد أن يكون له أهداف واضحة ومحدودة المعالم والاهداف هى صمام الامن وهى أول مدخلات العملية التعليمية فالاهداف تلعب دورا كبيرا إذ أنها بمثابة التغيرات التى نتوقع أن يحدثها المنهج فى شخصيات التلاميذ. فالهدف هو وصف للتغير المتوقع حدوثه فى سلوك المتعلم نتيجة لتزويده بالخبرات التعليمية وتفاعله مع المواقف التعليمية المحدده. والهدف والسلوك هما وجهان لعمله واحدة فالهدف مرتبط بالسلوك ولكنهما متلازمان فالسلوك يتبع الهدف والاهداف هى المدخلات والسلوك مخرجات هذه العملية أو نواتجها.

ولما كانت الاهداف على هذا القدر من الاهمية – باعتبارها المكون الرئيسى فى بناء المنهج – فاننا سوف ندرسها دراسة وافية للوقوف على كل ما يتعلق بها.

ماهو الهدف التربوى؟ Aim, Purpose or Goal:

الهدف التربوى يقصد به مجموعة التغيرات المتوقع حدوثها فى سلوك المتعلم نتيجة لمروره بخبرة تربوية معينة بحيث يسهل ملاحظة وقياس أو تقويم هذا الهدف.

فكل تغير يحدث فى سلوك التلميذ بالحذف أو الاضافة أوبالحذف والاضافة معا نتيجة معايشته لموقف تعليمى أو نتيجة تطبيق برنامج تعليمى معين عليه يمكن أن نطلق عليه أهدافا تربوية، فحذف سلوك ما سىء وإستبداله بآخر حسن أو اكساب المتعلم معلومات أو مهارات أو قيم أو ميول أو اتجاهات علمية معينة إضافة لما لديه من خبرات سابقة كل ذلك يمكن اعتباره بمثابة أهدافا تربوية نسعى إلى تحقيقها فى كل عناصر العمل التربوى وذلك من خلال برنامج تربوى أو تعليمى محدد شريطة أن يسهل ملاحظة وقياس أو تقويم هذه السلوكيات لدى المتعلم.

الاهداف التربوية كعنصر هام من عناصر المنهج التربوى:

لقد التفت المربون عبر العصور المختلفة إلى أهمية الاهداف فى توجيه التربية وإعداد الانسان الكفء للحياة العملية والاجتماعية. وكان "أفلاطون" و"كومنيوس" و "روسو" و "بستالوزى" و "سبنسر" و "ديوى" من بين الكثيرين الذين أشاروا لاهمية الدور (الهدف) الذى تحققه التربية فى إعداد الانسان الصالح[٢]

---

[٢] – محمد زياد حمدان: المنهج أصوله وأنواعه ومكوناته ، الطبعة الاولى، الرياض: دار الرياض للنشر والتوزيع، ١٩٨٢، ص ص٣٦٨ -٣٦٩ .

إن الاهداف التربوية عموما والسلوكية منها بوجه خاص لم تظهر بشكل واضح فى التربية إلا فى منتصف القرن الحالى عندما بين المربى الامريكى "رالف تايلر" أهمية الاهداف وخصائصها وأسس اختيارها فى كتاب أسماه "المبادىء الاساسية للمنهج والتدريس". ثم بدأ المربون بعد هذا العمل يكتبون عن الاهداف التربوية بلغة دقيقة ومتخصصة، كما شرعوا بتطبيقها فى التعلم والتعليم بدرجة ملحوظة وهادفة. ومع نهاية الستينات من هذا القرن أخذ التركيز على استعمال الاهداف التربوية وبالذات السلوكية منها يزداد حتى أصبحت الموجة السلوكية فى السبعينات من هذا القرن الموضه الجديدة التى سادت حقولا كثيرة كالتعليم والمناهج وعلم النفس والتقويم والادارة والاقتصاد وغيرها، واليوم تعتبر الاهداف التربوية وبصفة محددة السلوكية منها هى إحدى مكونات أو عناصر المنهج التربوى الحديث فما من عمل تربوى إلا ويجب أن يسبقه تخطيط مسبق للاهداف السلوكية التى ينبغى تحقيقها من خلال هذا العمل، والمناهج التربوى تقع عليها مسئولية تحديد وتنفيذ وملاحظة وتقويم هذه الاهداف السلوكية.

أهمية تحديد الاهداف التربوية :

إن تحديد الاهداف التعليمية يعد خطوة أساسية وركيزة قوية فى العملية التعليمية، إذ أن وضوح الاهداف التعليمية يساعد على اختيار وانتقاء وتنظيم المحتوى واختيار الوسائل المناسبة لتحقيقها ويعين المدرس على أداء رسالته من منطلق واضح فيركز جهده فى اختيار أساليب التقويم المناسبة للوقوف على مدى تحقيق هذه الاهداف وترجع أهمية الاهداف فى العملية التعليمية لعدة أمور لعل من أهمها:

١ – أنها تساعد على وضوح الغاية وتوجيه الجهود وتنسيقها فإذا كان الهدف مثلا تنمية القدرات الابتكارية لدى التلاميذ وتدريبهم على الاسلوب العملى فى التفكير فإن وضوح الهدف يكون خير عون لنا على تركيز الجهد وتوجيهه نحو بلوغ الهدف المنشود.

بالاضافة إلى ذلك فإن هناك المدرسة والبيت والمجتمع بجميع مؤسساته حيث يلعب كل منها دوره فى تنشئة التلاميذ وتوجيههم.

٢ – أنها تساعد على اختيار المحتوى والطريقة والوسيلة وأسلوب تقويم العملية التعليمية بأسرها. وليس هناك ضمان لحسن اختيار تلك المكونات سوى وضوح الهداف فعندما يكون الهدف واضحا فأننا نستطيع أن نحسن اختيار المحتوى، والطريقة والوسيلة والنشاط المصاحب وأسلوب التقويم كل ذلك فى ضوء ما تنشد من اهداف بالاضافة إلى ذلك فإن السعى لتحقيق الاهداف يتطلب الإيمان بها، حيث يعتبر بمثابة حافز للعاملين فى الحقل التربوى على البذل والتضحية فى سبيل تحقيق الاهداف.

وهكذا يمكن أن تتضح أهمية ووظيفة الاهداف على مستويين:

أ – أحدهما عام حيث تحدد ما يمكن أن يوصف بأنه فلسفة تربوية وهذه خطوة نحو ترجمة حاجات المجتمع وقيمه وحاجات الافراد وقيمهم فى برنامج تعليمى.

ب –المستوى الاخر يضم مستويين فرعيين يصف أحدهما نتائج التعليم بصفة عامة، والاخر يختص بوصف نتائج معينة وهو ما يسمى بمستوى الاهداف السلوكية التى تتحقق نتيجة لتدريس وحدة معينة أو مادة دراسية أو مقرر أو برنامج فى مستوى معين وعلى ذلك فإن صياغة الاهداف صياغة محددة تساعد على اتخاذ القرارات المتصلة بالمنهج فهى تبين لنا ماذا نريد وما الذى نختاره من محتوى المنهج وما هى الخبرات التى نهتم بها.

شروط الاهداف التعليمية :

لاشك أن تحديد الاهداف التربوية يعتبر نقطة الانطلاق لدراسة البرنامج أو المنهج وقد يرجع عدم تحقيق المنهج أو البرنامج التعليمى للاهداف المرسومة له إلى عدم تحديد هذه الاهداف تحديدا دقيقا وواضحا. مما يصعب معه اختيار

الخبرات التربوية المناسبة والطرق والوسائل اللازمة لترجمة هذه الخبرات أو المواقف التعليمية فى صورة عملية واختيار أساليب التقويم التى يمكن فى ضوئها التعرف على مدى نجاح المنهج فى تحقيق الاهداف الموسومة له.

وتوجد عدة معايير أو أسس يمكن اتباعها عند تحديد الاهداف التربوية ومن هذه الاسس ما يلى:

أ – أن تكون الاهداف التربوية متمشية مع فلسفة المجتمع وإذا كانت فلسفة المجتمع مصوغة فى صورة عبارات عامة فإنه يمكن التغلب على التعميم فيها بوضعها فى صورة عبارات أو أهداف تربوية أقل تعميما تعكس هذه الفلسفة وتعمل على ترجمتها فى سلوك الناشئة وذلك من خلال المنهج المدرسى باعتباره أداة المدرسة فى ترجمة الاهداف التربوية المنوط بها تحقيقها.

ب –أن يراعى فى تحديد الاهداف التربوية طبيعة المتعلم، أو بعبارة أخرى أن تحترم الاهداف فى مضامينها شخصية المتعلم باعتباره يعمل فى الحياة بكليته وليس بجانب فقط من جوانب الشخصية وانما من المفروض أن يتناول تحديد الاهداف التربوية كل جوانب الشخصية سواء كانت عقلية أم وجدانية اجتماعية أم حسيه أم خلقية...إلخ وكذلك ينبغى أن تكون الاهداف التربوية ملائمة لخصائص نمو المتعلمين بحيث يسهل تحقيقها.

جـ – أن نراعى فى تحديدنا للاهداف التربوية طبيعة العلاقة بين المؤسسة التربوية والبيئية التى توجد فيها. وذلك من منطلق أن النظام التعليمى هو أساس التقدم والتغيير نحو الافضل فى المجتمع ومن ثم مراعاة العلاقة بين المدرسة والبيئة وذلك بوضع أهداف تحقق انفتاح المدرسة البيئة التى توجد بها قتعكس أةجه النشاط المختلفة التى تمارس فى هذه البيئة عن طريق المنهج المدرسى ومن هنا تتحقق وظيفة المعلومات والمواقف التعليمية التى يمر بها المتعلمون.

د – ينبغى فى تحديدنا للاهداف التربوية إلا ننسى ثقافتنا على اعتبار أنها هى التراث والسمة التى تعبر عن أصالتنا وتميزنا عن باقى المجتمعات وفى مراعاتنا أثناء عملية التحديد بالنسبة للاهداف التربوية – فيما يتعلق بالتراث الثقافى يجب التركيز على العناصر الصالحة فيه والمناسبة لروح العصر واتخاذها ركيزة نحو الانطلاق والتقدم واهمال العناصر التى لا تلائم روح العصر إما لأنها تقليدية أو لأنها فاسدة وبمعنى آخر نقوم بعملية تنقية لتراثنا من الشوائب العالقة به.

هـ – يجب أن تكون الاهداف التربوية واقعية وممكنه التحقيق فى ظل المدرسة العادية إذ من غير المعقول أن نتجاهل الواقع الذى تعيش فيه مدراسنا إذا كنا نطمع حقيقة فى تحقيق هذه الاهداف مع إعطاء فرصة لتحسين ظروف المدارس وتطويرها، أى مع عدم التسليم بالظروف الراهنة بها مهما كانت طبيعية.

و – يجب أن تساير الاهداف التعليمية روح العصر الذى نعيش فيه والذى يمكن أن يسمى أيضاً بعصر العلم والتكنولوجيا، إذ من غير المعقول أن تتجاهل الاهداف خصائص هذا العصر المتطور بالجديد والمجدد فى شتى مجالات حياتنا السياسية والاقتصادية والصحية والثقافية والاجتماعية وغيرها.

ز – يجب أن تكون الاهداف سلوكية بمعنى إمكانية ترجمتها إلى مظاهر سلوكية تتضح فيها العلاقة بين النشاط التعليمى فى المدرسة والتغيير المرغوب فى سلوك التلاميذ.

ح – يجب أن يشترك المعنيون بالاهداف التربوية جميعا فى تحديدها والاقتناع بها، بمعنى أن يشارك فى وضعها وتحديدها كل المشتغلين بالتدريس وواضعى المناهج ومؤلفى الكتب وأولياء أمور التلاميذ والبيئة المحلية للمدرسة حتى تعبر هذه الاهداف عن آراء ورغبات هؤلاء جميعا لصالح المتعلم ولصالح المجتمع أيضا.

تصنيف الاهداف التربوية :

يمكن تقسيم أو تصنيف الاهداف التربوية حسب معايير أربعة هى كما يلى:

١ - طبقا لحجم الاهداف:

حيث تقسم الاهداف التربوية طبقا للحجم إلى نوعين: أهداف عامة ويطلق عليها عادة أغراض أو غايات.

وكل واحد من هذه الاهداف يحتوى فى طياته عددا من الاهداف الاصغر أو المحدودة حجما ويمثل كل منها قدرة أو سلوكا انسانيا معينا. ويطلق على مثل هذه الاهداف بالخاصة أو السلوكية، والتى تجسد النوع الثانى من أهداف المنهج طبقا للجحم، وبينما يكون للمنهج التربوى عدد محدود من الاهداف العامة تمثل خمسة أو عشرة أو عشرين على سبيل المثال، يصل عدد الاهداف الخاصة أو السلوكية لنفس المنهج إلى المئات أو الالاف، طبقا لسعة المناهج ومتطلباته الفكرية والعملية المختلفة. ولتقريب مفهوم الاهداف العامة والاهداف السلوكية للمنهج نعطى المثالين الاتيين:

- هدف عام:

أن يكتسب التلميذ بعض المعلومات الوظيفية عن بعض الغازات الموجودة فى الهواء طبقا لما هو وارد بالكتاب المدرسى المقرر.

- هدف خاص أو سلوكى:

أن يكتسب التلميذ بعض المعلومات الوظيفية والمناسبة عن غاز الاوكسجين وأهميته فى الحياة طبقا هو وارد بالكتاب المدرسى المقرر بصفحات وكذا.

٢ - طبقا لوظيفة الاهداف أو مجال عرضها:

حيث يمكن تقسيم الاهداف التعليمية إلى انواع متعددة بقدر مجالات الحياة الانسانية ومظاهرها، فهناك أهداف موجهة لتطوير المجتمع **Society Goals** ، وأخرى تهم الفرد (المتعلم) **Individual Gosls** .

كما أن هناك أهدافا أخرى تخص العلاقات الانسانية، والنمو الذاتى للتلاميذ، والإعداد الوظيفى والمسئوليات العامة الوطنية، كذلك قد تكون أهداف المنهج موجهة لتحقيق أغراض صحية جسمية أو أسرية أو مهنية، أو هوايات ... وهكذا.

٣ - طبقا لنوع القدرات المتمثلة فى الاهداف:

حيث تقسم الاهداف التعليمية للمنهج التربوى طبقا لنوع قدرتها إلى أربعة أنواع: ادراكية – شعورية – حركية – اجتماعية، ولكل منها الان تصنيف مقنن أو أكثر خاص به وهى كما يلى:

أ - تصنيف " بلوم " الادراكى (المعرفى):[٣]

ويتدرج بالقدرات الانسانية الادراكية استقرائيا من البسيط إلى المقعد، فمن التذكر المعرفى إلى التقويم وإصدار الاحكام الخاصة بمدى صلاحية شيء ما وقيمته العامة، وهذه الاهداف التى صنفها "بلوم" هى طبقا للتدرج العقلى التالى:

١ – أهداف المعرفة وتشمل معرفة الحقائق الخاصة والمصطلحات والرموز والاساليب التقليدية والاتجاهات والتسلسل والفئات والتصنيفات والمعايير والطرق والاساليب والمبادىء والعموميات والقواعد والقوانين والنظريات.

٢ – أهداف الاستيعاب أو الفهم.

---

٣ -Benjamen S. Bloom, and Others, A Taxonomy of Educational Objectives, Hand Book 1: Cognitive Domain, New York: David Mckay Co. Inc., 1974.

٣ – أهداف التطبيق أو الاستعمال.

٤ – أهداف التحليل واستنتاج العلاقات.

٥ – أهداف الربط والتطوير والانتاج.

٦ – أهداف التقويم واصدار الحكم التقويمى.

ب - تصنيف "بلوم" للاهداف النفسحركية:

ويشمل هذا النوع من الاهداف تلك التى تعبر عن المهارات الحركية كالقدرة على تناول الادوات والاجهزة واستخدامها، والقدرة على القيام بأداء عمل معين يتطلب التناسق الحركى النفسى والعصبى وتشمل هذه الاهداف المستويات الستة التالية القوة – السرعة – الحث – الدقة – التنسيق – المرونة.

جـ - تصنيف "بلوم" للاهداف الانفعالية (الوجدانية):

ويشمل هذا النوع من الاهداف تلك التى تعبر عن الجوانب الوجدانية أو العاطفية التى تتصل بدرجة قبول الفرد أو رفضه لشىء ما، وهى تتضمن أنواع معينة من السلوك تتصف بالثبات إلى درجة كبيرة مثل الاتجاهات والقيم والميول أو الاهتمامات وأوجه التقدير.

وتضم هذه الاهداف خمسة مستويات تخضع من حيث مستويات تعقيدها أو صعوبتها للترتيب التصاعدى التالى: الاستقبال – الاستجابة – التقييم – التنظيم – التمثيل.

ونقدم فيما يلى المجالات الثلاثة لبلوم وزملائه بشىء من التفصيل:

أولا: المجال المعرفي: Cognitive Domain :

١ - مستوى المعرفة أو التذكر: Knowledge or Recall :

ويقصد به قدرة المتعلم على استدعاء أو التعرف على مصطلح أو حقيقة علمية أو أن يذكر المتعلم قانونا أو نظرية معينة بنفس الطريقة أو الصيغة التى كانت قد عرضت بها النظرية أو القانون أو المفهوم فى الحصة أى أن المتعلم لا يغير ولا يخرج عن النص الذى كان قد تعلم به جوانب المعرفة المختلفة.

ومن أمثلة ذلك ما يلى:

- أن يذكر التلميذ نص نظرية فيثاغورث طبقا لما هو وارد بالكتاب المدرسى.
- أن يذكر التلميذ الشروط اللازمة لحدوث صدأ الحديد طبقا لشرح المعلم فى الحصة.
- أن يتلو التلميذ سورة الاخلاص طبقا لما هو وارد بالمصحف الشريف.
- أن يكتب التلميذ أسماء الاشارة طبقا لشرح المعلم فى حصة النحو.
- أن يذكر التلميذ مفهوم الاختزال طبقا لشرح معلم العلوم فى الحصة.

٢ - مستوى الفهم: Comprehension

والفهم هو نوع من الادراك أو الاحاطة بالموقف مما يجعل المتعلم يغير من المادة أو الفكرة بحيث يجعلها أكثر دلالة وذات معنى أوضح بالنسبة له، كما أن المتعلم يمكن أن يترجم الفكرة المعينة بلغته الخاصة وليس بالنص كما تعلمها من المعلم أو من الكتاب فى الحصة ولكن بشرط أن يقدم المتعلم الفكرة بطريقة دقيقة وصحيحة.

ومن أمثلة ذلك ما يلى:

- أن يشرح التلميذ عملية البناء الضوئى فى النبات طبقا لما تعلمه فى درس العلوم.
- أن يرسم التلميذ الجهاز الهضمى فى الانسان لتوضيح عملية الهضم طبقا لشرح المعلم.

- أن يعبر التلميذ بأسلوبه الخاص عن أهداف الحرب العالمية الثانية فى ضوء ما درسه مع المعلم فى حصة التاريخ.
- أن يقرأ التلميذ دلالة الرسم الهندسى الذى قام به معلم الرياضيات برسمه على السبورة أمام التلاميذ.

٣ - مستوى التطبيق: Allication :

يقصد بالتطبيق القدرة على استخدام المجردات (سواء كانت أفكار عامة أو قواعد أو وسائل أو طرق وأساليب) فى المواقف العملية، وقد تكون هذه المواقف تخيلية أو مواقف جديدة تماما على خبرة المعلم أو مواقف مألوفة ولكن معدلة ومختلفة بشكل أو آخر عن طبيعتها السابقة.

ومن أمثلة هذا المستوى:

- أن يكتسب التلميذ القدرة على تكوين جمل مفيدة وذلك طبقا للقاعدة النحوية التى شرحها المعلم فى درس اللغة العربية.
- أن يستطيع التلميذ نطق وكتابة بعض الكلمات فى اللغة الانجليزية طبقا لشرح المعلم فى الحصة.
- أن يتأسى التلميذ فى حياته وسلوكياته بسيدنا رسول الله – صلى الله عليه وسلم – فى أقواله وأفعاله طبقا لشرح معلم التربية الاسلامية فى الحصة.
- أن يستطيع التلميذ حل تمارين الهندسة صفحة (كذا) طبقا لشرح المعلم لنظرية فيثاغورث فى حصة الهندسة.
- أن يقوم التلميذ بإعداد مزرعة بسيطة بالمنزل ويحقق فيها الشروط اللازمة لعملية انبات البذور طبقا لشرح المعلم فى حصة العلوم.

٤ - مستوى التحليل: Analysis

وهى عملية تفتيت أو تجزيء أو تحليل الفكرة أو المواقف أو العملية التى يتم التعامل معها إلى عناصرها أو أجزائها الاساسية بحيث يمكن توضيح الفكرة الاصلية أو اظهار العلاقة الموجودة بين الجزئيات أو بين الافكار المتضمنة، والتحليل عملية توضح الموقف وتظهر النظام الكامن فيه، وتلقى الضوء على تركيبه الداخلى وتزيد من قابليته للفهم.

ومن أمثلة هذا المستوى ما يلى:

- أن يكتسب التلميذ القدرة للتمييز بين الحمض والقلوى طبقا لشرح معلم العلوم
- ان يكتسب التلميذ القدرة للتفرقة بين الكناية والاستعارة طبقا لشرح معلم اللغة العربية.
- أن يستخرج التلميذ المواعظ أو النصائح الدينية المختلفة بسورة الحجرات طبقا لشرح معلم التربية الاسلامية لهذه السورة فى الحصة.
- ان يحلل التلميذ الرقم (٤٥) إلى إعداده الاولية طبقا لشرح معلم الرياضيات فى الحصة.
- أن يحلل التلميذ القصيدة الشعرية لاستخراج المحسنات البديعية المتضمنة بها وذلك طبقا لشرح معلم اللغة العربية فى الحصة.

٥ - مستوى التركيب: Synthesis

ويقصد به وضع أو ضم الاجزاء أو العناصر فى كل موحد بغرض تكوين بناء جديد ذا معنى، وهذا يقتضى إدراك علاقة الجزء بالكل وترتيب الوحدات أو العناصر بحيث يتكون فيها نمط أو تركيب جديد لم يكن موجودا بوضوح من قبل.

ومن أمثلة هذا المستوى مايلى:

- أن يرتب التلميذ الجمل غير المرتبة لتكوين قصة مفيدة منها وذلك طبقا لشرح معلم اللغة العربية فى الحصة.

- ان يعطى التلميذ معادلة كيميائية صحيحة وموزونه من الرموز والارقام المختلفة المعطاة له وذلك طبقا لشرح معلم العلوم فى الحصة ،
- أن يستفيد التلميذ بالعناصر الرئيسية المعطاه له لتكوين موضوع انشائى طبقا لشرح معلم اللغة الانجليزية فى الحصة ،
- أن يعطى التلميذ اسم الجهاز الذى يتصف بالمواصفات المذكورة له وذلك طبقا لشرح معلم الفيزياء لهذا الجهاز فى الحصة ،

٦ - مستوى التقويم: Evaluation

يقصد بالتقويم فى هذا المستوى قدرة المتعلم على اصدار الحكم على قيمة ما أو فكرة أو عمل ما فى ضوء معيار معين يحدد إلى أى مدى تتوفر الدقة والفعالية والكفاية ، وقد يكون هذا التقويم وصفياً أو كميا وقد تكون المعايير داخلية يحددها الشخص ذاته أو خارجة يحصل عليها الفرد من مصدر خارجى ،

ومن أمثله هذا المستوى ما يلى:

- ان يقدم التلميذ ثلاثة عيوب على الاقل للمركم الرصاصى طبقا لشرح معلم العلوم ،
- ان ينتقد التلميذ نقدا موضوعيا الاستغلال السيىء للعلم فى بعض تطبيقاته الحياتية طبقا لشرح معلم العلوم فى الحصة ،
- ان يحدد التلميذ المعتقدات الخاطئة التى تشوب ثقافة مجتمعنا طبقا لشرح معلم الاجتماعيات ،
- أن يقدر التلميذ على قرع الحجة بالحجة إزاء ما ينشره أعداءالإسلام وذلك طبقا لما تعلمة عن سماحة الإسلام فى حصة التربية الإسلامية ،
- ان يقدم التلميذ نقدا موضوعيا لعادات المجتمع الاستهلاكية طبقا لما تعلمه فى دروس الاقتصاد ،

ويقدم فوزى طه ابراهيم، ورجب أحمد الكلزه[٤] الجدول الاتىلاختيار الافعال السلوكية الخاصة بكل مستوى من المستويات المعرفية الست "لبلوم" :

جدول (١)

الافعال السلوكية للمستويات المعرفية الستة

م	المستوى	الافعال السلوكية
١	المعرفة (الحفظ: التذكر)	يتعرف – يعدد (يضع قائمة بـــ) – يسمى – ينتقى – يختار – يميز .
٢	الفهم	يحسب – يعرض (يوضح) – يقيس – يختار (الادوات) – يكافىء – يوازن .
٣	التطبيق	يقارن – يعاير – يجمع – يشرح – يرتب – (أوينظم) – يشغل .
٤	التحليل	يغرض (فروضا) – يختزل – يقدر – يستنتج – يربط – يتأمل .
٥	التركيب	يبرهن – يتنبأ – يستنتج – يستنبط .
٦	التقويم	يضبط (المتغيرات) – يستفهم – يعارض – يفسر – يتحقق – يشك .

ثانيا: المجال الوجدانى: Affective Domain

ويقصد به المجال الذى يتضمن أهدافا تشمل المهارات اليدوية والمهارات الاجتماعية والمهارات العقلية أو الاكاديمية .

ويقسم "كراثوهل wohl‌Krat " وزملاؤه المجال الوجدانى إلى خمسة مستويات تتدرج من البساطة إلى التعقيد وذلك كما يلى[٥]:

١ - الاستقبال: Receiving

ويقصد به استقبال الحدث المعين مع الاهتمام بعملية استقباله، ويقوم المعلم بالتمهيد للدرس لكى يستقبل المتعلم هذا الدرس جيدا ويستفيد منه بشرط أن يتحمل المتعلم بعد ذلك مهمة استقبال الدرس بنفسه والإصغاء إليه جيدا والتعامل التام معه .

ويشير ابراهيم بسيونى عميرة[٦] فى هذا الصدد إلى أن مستوى الاستقبال Receiving يبدأ بالوعى بوجود الموضوع أو الشيء حتى ولو لم يكن الفرد قادرا على التعبير عن الجوانب من الموضوع التى تثير هذا الوعى، ويلى هذا

---

٤ – فوزى طه ابراهيم، رجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة ، الطبعة الاولى، الاسكندرية: منشأة المعارف، ١٩٨٣، ص ٩٣ .

٥- David R . Krathwohl, and Others , Taxonomy of Educational Objectives, Hand book ll , Affective Domain, New York , David Mckay, 1964, PP. 176 - 185 .

٦ -ابراهيم بسيونى عميرة، المنهج وعناصره، الطبعة الاولى، القاهرة دار المعارف، ١٩٨٦، ص ص١١١-١١٥ .

أن يهتم الفرد بالشيء أو الموضوع الذى يستقبله، اما المستوى الثالث فهو تمييز الموضوع أو الشيء عن غيره فى الموقف.

وعلى هذا فإن مستوى الاستقبال يتدرج إلى المستويات الفرعية الاتية:

الاستقبال = الوعى أو الانتباه للشيء ← تقبل الفرد للشيء ← تمييز الشيء عن غيره ←

ومن امثلة هذا المستوى ما يلى:

- أن يصغى التلميذ جيدا إلى شرح المعلم للحقيقة العلمية القائلة بوجود علاقة بين حجم الغاز وضغطه بوجود علاقة عكسية بين حجم الغاز وضغطه فى الحصة العلوم.
- أن يستمع التلميذ بدقة إلى قول المعلم بأهمية التحلى بالصبر والمثابرة فى الحياة العملية فى حصة التربية الاسلامية.

٢ - الاستجابة: **Responding**

ويقصد به أن يكون هناك رد فعل للمتعلم ازاء ما استقبله من أفعال وحوادث أو موضوعات معينة.

ويبدأ هذه المستوى من الموافقة على المشاركة فى الموضوع المعين والاستجابة له، أما المستوى الفرعى التالى له فهو رغبة المتعلم واقباله عليه، أما المستوى الفرعى الثالث للاستجابة فهو شعوره بالرضا وهو نوع من الاستجابة العاطفية بالبهجة والاستمتاع.

وعلى هذا فإن مستوى الاستجابة يتدرج إلى المستويات الفرعية الاتية:

الاستجابة = الموافقة على المشاركة ← الاقبال على الموضوع ← الشعور بالرضا. ←

ومن أمثلة هذا المستوى مايلى:

- أن يقبل المتعلم على النشاط العلمى الذى يقرره معلم العلوم بنشاط وحماس كبيرين وذلك طبقا لتوجيهات المعلم له.
- ان يعاون التلميذ زميله للقيام بالمشروع الخاص بتشجير سور المدرسة بجد واخلاص وذلك طبقا لتوجيهات معلم التربية الزراعية بالمدرسة.
- أن يمتدح التلميذ ما قام به علماء الاسلام قديما وحديثا نحو تصحيح المفاهيم الخاطئة عن الاسلام التى ينشرها أعداء الاسلام فى الداخل وفى الخارج.
- ان يتطوع التلميذ بالعمل على نشر الثقافة الصحية بين أهل الحى طبقا لما تعلمة من دروس التربية الصحية.

٣ - الاعتزاز بقيمة ما: **Valuing**

ويقصد به أن يرى المتعلم فى الشىء أو الموضوع المعين قيمة معينة وأن يشعر الفرد بأهمية هذا الشىء أو الموضوع أو الحدث فى حياته العامة والخاصة فربما تصل درجة حب المتعلم وتقديره لهذا الشىء أو الحدث أن يستخدم كما لو كان نابعا منه ويصبح من الثبات والاستمرار لديه إلى مستوى الاتجاه أو الاعتقاد الثابت ويصبح المتعلم مدفوعا إلى هذا الحدث أو الموقف ليس بسبب الرغبة فى الشئ أو الموافقة ولكن بسبب ارتباطة بالقيمة التى توجه السلوك.

ويبدأ الاعتزاز بالقيمة التى توجد وراء الشىء أو السلوك وهو تقبل عاطفى للفكرة أو المبدأ الذى يعتقد المرء ضمنيا أن أمرا ما يقوم عليه، ويلى هذا مستوى يكون فيه تفضيل للقيمة بحيث يتابعها الفرد ويسعى إليها ويرغب فيها، إلى أن يصل الارتباط إلى مستوى الالتزام والاعتقاد، والايمان، والتأكد دون أدنى درجة من الشك. وعلى هذا فإن مستوى الاعتزاز بالقيمة يتدرج إلى المستويات الفرعية التالية:

الاعتزاز بالقيمة = تقدير المتعلم للقيمة تفضيل المتعلم للقيمةــ

ومن أمثلة الاهداف السلوكية لهذا المستوى مايلى:

- أن يسهم التلميذ بنشاط فى إعداد مجلة حائط مدرسية طبقا لتوجيهات معلم اللغة العربية.
- أن ينمو شعور التلميذ الايجابى نحو أهمية الزكاه كالطهارة للنفس والمال وذلك طبقا لما يتعلمه فى حصة التربية الاسلامية.
- أن يستحسن التلميذ أسلوب انفاق المال فى أوجه الخير كمساعدة الفقراء والمساكين والمحتاجين وذلك طبقا لنصائح المعلم فى حصة التربية الاسلامية.

٤ - تكوين نظام قيمى: Organization

يشير ابراهيم بسيونى عميرة[٧] وإلى أن المرء يكتسب من تفاعلاته مع الحياة والمجتمع والثقافة قيماً متعددة وهو إذا وصل إلى درجة من النضج كافية فإنه يبدأ فى بناء نظام لهذه القيم خاص به، تترتب فيه قيمة، ويتضح فيه السائد والمسيطر منها على السلوك من الاقل تأثيرا فيه. وتتحدد فيه العلاقات بينها.

وهذا البناء القيمى للفرد ليس ثابتا، بل يمكن أن يحدث فيه تعديل مع اكتسابه فيما جديدة.

ويبدأ المستوى القيمى بأستيعاب القيمة وإدراك نوعيتها وعلاقتها بالقيم الاخرى لدى الفرد. أما المستوى الثانى فهو القدرة على الجمع بين القيم والربط بينها بعلاقات منظمة.

أى أن مستوى تكوين القيم يتدرج طبقا لما يلى:

تكوين قيمة ما = استيعاب القيمة   الجمع بين القيم والربط بينها بعلاقات منظمة.

ومن أمثلة الاهداف السلوكية للقيم ما يلى:

- ان يعتقد المتعلم فى أهمية التعاون مع زملائه بالمدرسة لتحقيق المصلحة العامة طبقا لنصائح معلم التربية الاسلامية فى الحصة.
- ان يؤمن التلميذ بالله ربا وبالاسلام دينا وبمحمد صلى الله عليه وسلم نبيا ورسولا طبقا لمفهوم العقيدة الاسلامية.
- أن يعتقد التلميذ فى أهمية المحافظة على البيئة التى يعيش فيها وعدم تلويثها بالملوثات المختلفة حفاظا على صحته وذلك طبقا لشرح معلم العلوم والتربية الصحية.
- أن يؤمن المتعلم بأهمية تنظيم الوقت للاستفادة الممكنه منه وذلك طبقا لتوجيهات معلم اللغة العربية فى الحصة.

٥ - الاتصاف بتنظيم أو مركب قيمى والايمان بعقيدة:

وفى هذا المستوى يكون المتعلم قادرا على انتقاء استجاباته للمواقف المختلفة وذلك طبقا لقيمة يتبناها. ويبدأ هذا المستوى بانتقاء الفرد لاستجاباته للموقف المعين ثم يتوصل بعملية التبنى الذاتى للقيم إلى القمة، بحيث تكون نظرة الانسان إلى الكون، وتكون فلسفته له فى الحياة.

أى أن الاتصاف بتنظيم أو تكوين مركب قيمى يتدرج كما يلى:

تكوين مركب قيمى = انتقاء الفرد الاستجابة للموقف   التوصل بعملية التبنى الذاتى للقيم إلى القمة.

ومن أمثلة الاهداف السلوكية لهذا المستوى الوجدانى ما يلى:

- أن يفضل التلميذ المصلحة العامة على المصلحة الخاصة فى حياته العملية طبقا لشرح معلم التربية الاسلامية.
- أن يتمسك التلميذ بقيم الاسلام فى حياته طبقا لشرح معلم التربية الاسلامية.
- أن يؤمن التلميذ بأهمية تقديم الخدمات الانسانية للغير عملا بمبادىء الاسلام العظيمة وطبقا لتوجهات معلم التربية الاسلامية.

ثالثا: المجال النفسحركى: Psychomotor Domain

ويشتمل هذا المجال على الاهداف التى تعبر عن المهارات اليدوية أو الجسمية والقدرة على القيام بعمل معين يتطلب التناسق الحركى النفسى والعصبى.

---

٧ –ابراهيم بسيونى عميره، مرجع سابق، ص ١٤٤ .

وفيما يلى أمثلة لاهداف سلوكية تتناول المجال النفسحركى فى المواد الدراسية المختلفة:

١ - فى مجال الدراسات الاسلامية:

- أن يؤدى التلميذ حركات صلاة الصبح أداءا صحيحا وذلك طبقا لشرح المعلم لكيفية الصلاة بمسجد المدرسة.
- أن يشارك التلميذ بجسمه ويديه فى نظافة المدرسة والفصل عملا بالقول الشريف "النظافة من الايمان".
- أن يرسم التلميذ على السبورة رسما تخطيطيا يوضح فيه زكاة الثمار والزروع وذلك طبقا لما هو موضح بكتاب التربية الاسلامية.
- أن يقوم التلميذ بمشاركة المعلم فى إعداد لوحة وبرية لتعليم درس الزكاة فى الحصة.
- أن يكتب التلميذ فى كراسة الواجب المنزلى أسئلة درس اليوم لحلها بالمنزل طبقا لشرح المعلم فى حصة التربية الاسلامية.
- أن يكتب التلميذ على السبورة الحديث النبوى الشريف الخاص بحق المسلم على المسلم طبقا لشرح المعلم للحديث وتحفيظه للتلاميذ فى حصة التربية الاسلامية.

٢ - فى مجال اللغة العربية:

- أن يكتب جملا مفيدة على السبورة طبقا لشرح المعلم فى الحصة.
- ان يرسم التلميذ على السبورة أشكال للمصطلحات التى تعلمها فى الحصة مع المعلم وهى: الجبل – الشجرة – العلم.
- ان يكتسب التلميذ القدرة على الكتابة على السبورة بسرعة ومهارة طبقا لما تعلمه فى الدرس مع المعلم.
- أن يكتسب التلميذ القدرة على الكتابة الجملة بالخط النسخ بمهارة كراسة الخط وذلك طبقا لخط المعلم على السبورة.

٣ - فى مجال العلوم:

- أن يكتسب مهارة رسم أجزاء الجهاز الهضمى على السبورة طبقا لرسم المعلم فى الحصة.
- أن يتناول التلميذ أدوات تجربة تحضير غاز كلوريد الهيدروجين بمهارة وطبقا لتعليم المعلم له فى الحصة.
- أن يكتب التلميذ على السبورة المعادلة لتفاعل الحمض مع القلوى بدون أخطاء وطبقا لشرح المعلم فى الحصة.
- أن يعين التلميذ الحرارة النوعية للزنك بالتجربة العملية وذلك طبقا لشرح المعلم لتجربة تعيين الحرارة النوعية للمادة فى حصة العلوم.

٤ - فى مجال الرياضيات:

- أن يرسم التلميذ التمرين الهندسى بمهارة طبقا للفروض المعطاه له فى الحصة.
- أن يرسم التلميذ الرسم البيانى المطلوب بمهارة طبقا للاحصائيات المعطاه له فى الحصة.
- أن يكتب التلميذ المعادلة الجبرية من الدرجة الاولى طبقا لشرح المعلم فى الحصة.
- أن يرسم التلميذ بمهارة الاشكال الهندسية بأبعادها المعطاه له وذلك طبقا لشرح المعلم فى الحصة.

٥ - فى مجال اللغات الاجنبية:

- أن يكتسب التلميذ مهارة رسم وكتابة الحروف الهجائية وذلك طبقا لرسم المعلم لها فى الحصة.
- أن يكتسب التلميذ مهارة كتابة الحروف والكلمات بين السطرين وذلك طبقا لتوضيح المعلم فى الحصة.
- أن يرسم التلميذ بمهارة أشكالا تنم عن أولاد وبنات يؤدون أفعالا مضارعة وذلك طبقا لشرح المعلم فى الحصة.
- أن يكتب التلميذ بمهارة بالنظام المشبك أو بالنظام المفرد للحروف وذلك طبقا لاسلوب المعلم فى الحصة.

- أن يكتب التلميذ بمهارة الحروف أل" Capital " والحروف أل "Small " طبقا لبدء الجملة وموقع الكلمة فيها وذلك طبقا لتوضيح المعلم فى الحصة.

٦ - فى مجال الدراسات الاجتماعية:

- أن يكتسب التلميذ مهارة رسم الخريطة محافظة سوهاج طبقا لشرح المعلم فى الحصة.
- أن يكتسب التلميذ مهارة توزيع الالوان على الخريطة وذلك طبقا لتوضيح المعلم له فى الحصة.
- أن يكتسب التلميذ مهارة كتابة الاسماء أو العواصم أو الاقاليم أو المناطق على الخريطة الصماء طبقا لشرح المعلم فى الحصة.
- أن ينفذ التلميذ الخريطة بالطريقة الكنتورية التى تعلمها من المعلم فى الحصة.

الاهداف السلوكية

مفهوم الهدف السلوكى:

يعتبر الهدف السلوكى وصفا لتغيرات يتوقع حدوثها فى شخصية التلميذ نتيجة لمروره بخبره تعليمية وثقافية مع موقف تدريسى، أو أنه الهدف الذى يمكن ملاحظته والذى سوف يكون التلميذ قادرا على آدائه بعد أن تكتمل فترة تعلمه[٨].

والاهداف السلوكية هى التى توجه عمل المعلم داخل الفصل ومع التلاميذ، وهى التى تقاس بمدى ما يتحقق من نتائج عن طريق استخدام أساليب التقويم، ولذا فهى أهداف محدده، ضيقه تعبر عن نفسها فى سلوك التلاميذ، ولذلك تسمى عادة بالاهداف الاجرائية أو العملية، فالاهداف الخاصة أهداف اجرائية تعنى كل ما يقوم به المعلم فى الحصة ويقيسه فى نهايتها، ويصبح التلميذ قادرا على آدائه بعد أن تكتمل فترة تعلمه.

أسباب أهمية الاهداف السلوكية التعليمية :

١ – أنها تعبر عن التغيرات المرغوب فى احداثها فى سلوك التلميذ.

٢ – أنها تمثل النتائج المتوقعة من العملية التعليمية.

٣ – أنها تشمل جوانب رئيسية تكون سلوك الانسان وهذه الجوانب هى الجانب المعرفى والجانب الوجدانى والجانب النفسحركى.

٤ – أن تحديدها يحقق الموضوعية بين واضعى المناهج والمعلمين.

٥ – أن تحديدها يساعد فى حسن التعامل بين المعلمين وغيرهم من المسئولين عن التقويم.

صياغة الاهداف السلوكية:

بعد اشتقاق الاهداف التعليمية من مصادرها المختلفة (ثقافة وفلسفة المجتمع – طبيعة المتعلم – البيئة المحلية للمدرسة – مطالب المجتمع) يمكن وضعها فى قائمة تحتوى على أهم الاهداف التى يمكن ترجمتها فى صور مواقف أو خبرات تعليمية يتضمنها محتوى المنهج.

وتوجد أكثر من طريقة يمكن أن نصوغ الاهداف السلوكية منها:

١ – صياغة الاهداف بصورة توضح النشاط التعليمى الذى سوف يقوم به المعلم، فمثلا فى درس للكيمياء يمكن أن يكون "أن يوضح المعلم للتلاميذ عمليا تركيب جهاز تحضير غاز الاوكسجين فى المعمل".

حيث يتضح لنا من هذه العبارة أنها تركز الاهتمام على نشاط التدريس وليس على نتائج التعلم التى يحققها التلاميذ،ويتحقق هذا الهدف بمجرد أن ينتهى المعلم من التوضيح العملى لطريقة تركيب الجهاز، سواء تحقق للتلاميذ تعلم معين أم لم يتحقق لهم أى نوع من التعلم على الاطلاق.

٢ – صياغة الاهداف فى صورة نتائج تعليمية، فمثلا بعد أن يوضح المعلم لتلاميذه عمليا كيفية تركيب جهاز ما فى المعمل، فمن الضرورى أن نتوقع أن يكون لدى التلاميذ القدرة على معرفة الاشياء والادوات المستخدمة فى التوضيح المعملى وكذلك وصفهم للخطوات التى تتبع لتركيب الجهاز ويظهر التلاميذ مهاراتهم فى تركيب الجهاز بأنفسهم.

---

[٨] – فوزى طه ابراهيم، رجب أحمد الكلزة، مرجع سابق، ص ٨٢ .

ويتضح لنا من هذه الصياغة للاهداف السلوكية أنها تركز الاهتمام على التلميذ وعلى أنواع السلوك المتوقع اظهارها نتيجة لمرورة بموقف تعليمى أو خبرة تربوية وهكذا يتحول التركيز من المعلم إلى التلميذ ومن العملية التعليمية إلى نتائج للتعليم.

شروط صياغة الهدف السلوكى :

يجب أن تتحقق الشروط الاتية إذا ما أريد إعداد الاهداف السلوكية لدرس من الدروس:

١ – أن يكون الهدف محددا وواضحا لان غموض الهدف يؤدى إلى الاختلاف فى تفسيره ومن ثم اختيار وسائل تحقيقه.

٢ – أن يمكن ملاحظة وقياس أو تقويم الهدف بالوقوف على ما حدث من تغيرات فى سلوك التلاميذ.

٣ – أن يتضمن الهدف السلوكى المكونات الاتية عند صياغته:

- أن المصدرية (أى يأتى بعدها مصدر أو فعل صريح).
- فعل سلوكى (مثل: يرسم – يكتب – يشرح – يوضح – يعلل – يذكر – يقارن – يصنف – يرتب – يحلل – ينظم ...الخ).
- التلميذ (الفاعل للفعل).
- مصطلح من المادة العلمية.
- الحد الادنى من الاداء (أى محك أو ميزان معين نحدد فى ضوئه مدى صحة سلوك التلميذ).

ومن أمثلة الاهداف السلوكية تلك الامثلة التى ذكرها المؤلف فى تصنيف " بلوم " للاهداف التعليمية (المعرفية – الانفعالية – النفسحركية) للمواد الدراسية المختلفة – فجميع هذه الامثلة مصاغة بطريقة سلوكية وتتحقق فيها جميع شروط صياغة الهدف السلوكى وجميع مكوناته.

فإذا قلنا مثلا: أن الهدف السلوكى لدرس من دروس العلوم هو: " أن يرسم التلميذ الجهاز البولى للانسان على السبورة طبقاً لشرح المعلم فى الحصة".

فهذا الهدف يتكون من جميع المكونات السابقة اللازمة لصياغة الهدف السلوكى.

حيث يشتمل على أن:

- كما يشتمل على فها سلوكى وهو يرسم.
- ويشتمل على لفظ الفاعل وهو التلميذ الذى سوف يرسم.
- ويشتمل على مصطلح من المادة العلمية وهو فى هذه الحالة " الجهاز البولى للانسان".
- ويشتمل أيضاً على الحد الادنى من الاداء أو معيار الحكم على صحة سلوك التلميذ وهو أن يصبح رسم التلميذ صحيحا إذا كان يماثل رسم المعلم أو رسم الكتاب فكلاهما رسمه صحيح فإذا توافرهذا المعيار فى آداء أو فى سلوك التلميذ دل ذلك على تحقق الهدف وأصبح قادرا على الرسم بطريقة صحيحة.

ومن المفضل أن يقوم طالب كلية التربية أثناء فترة التربية العملية باستخدام هذه المكونات عند استخراج الاهداف السلوكية لدرسة كما يفضل أن يستعين الطالب بتصنيف " بلوم " السابق ذكره عند تحديده لاهداف درسة السلوكية

كما يمكن الرجوع إلى الامثلة السابقة للاهداف السلوكية بما يعينه على إعداد الاهداف السلوكية لدرسة بسهولة ووضوح.

وحول أوجه الاستفادة من استخدام الاهداف السلوكية يشير فوزى طه ابراهيم ورجب أحمد الكلزه[٩] إلى أهمية استخدامها فى مجالات متعددة كما يلى:

١ - فى بناء المنهج:

ان صياغة الاهداف أمر ضرورى لبناء المنهج لأنه من خلال التحديد الواضح للاهداف نستطيع انتقاء المحتوى والمادة الدراسية وكذلك الوسائل المناسبة لتدريس ذلك المحتوى كما أن الاهداف السلوكية مفيدة لطرق تخطيط المنهج، ولانها توضح للمدرس ماذا يفعل؟ ولماذا يفعل؟ وبذلك يستفيد كل من مخططى المنهج والمدرس والطالب من الاهداف السلوكية لانها تريهم مسلك تحصيل الهدف وتسمح بتقدير الطالب بحرية ودقة وبذلك يمكن تقدير نتائج التعلم.

٢ - فى تقويم عمل الطالب:

عن طريق التقويم يمكن أن نتعرف على مواطن الضعف والقوة فيما نقوم به من أعمال ومن ثم يمكننا تلافى مواطن الضعف واثراء جوانب القوة، والاساس الذى نبنى عليه أحكامنا هو الاهداف التى تم تحديدها.

لقد أوضح المهتمون بتقويم تحصيل الطالب أهمية الاهداف السلوكية فى عملية التقويم لأنه إذا أمكن اخبار التلاميذ بدقة الهدف من تعليمهم امكن اختيار الوسائل المناسبة لتقويم تحصيلهم.

٣ - فى الفصل:

إن للاهداف السلوكية أهمية كبيرة لكل من المدرس والتلميذ حيث أنها تزود التلميذ بنقطة يسعى للوصول اليها أى تزيد من دافعية التلميذ للعمل كما تساعد على تحديد السلوك المرغوب من التلميذ من مصطلحات دقيقة مما يجعل من السهل أن نعرف متى نتوقف عن التدريس أى عندما يتطابق السلوك الممكن ملاحظته فى التلاميذ مع السلوك المحدد فى الاهداف. كما تساعد هذه الاهداف السلوكية المدرسين على تقويم أعمالهم وعلى التمييز بين أنواع السلوك المختلفة.

حدود استخدام الاهداف السلوكية :

لايوجد اتفاق تام حول الاهداف السلوكية وحول حدودها فى عملية التدريس، فلقد وجه التربويين عدة انتقادات للاهداف السلوكية نذكر منها ما يلى:

١ – ليست كل أهداف التدريس قابلة للصياغة فى صورة سلوكية وخاصة الاهداف المرتبطة بالجانب الانفعالى والاهداف المرتبطة بقدرة الشخص على الابتكار وحل المشكلة.

٢ – قد يؤدى استخدام الاهداف السلوكية إلى التركيز على الاهداف التى يسهل قياسها وملاحظتها واهمال بقية الاهداف الاخرى.

٣ – ان كتابة الاهداف السلوكية يحتاج إلى مهارة خاصة كما يحتاج إلى وقت يكون من الافضل أن ينفق المعلم هذا الوقت فى جوانب التخطيط الاخرى للدرس.

ان هذه الانتقادات وغيرها لاينبغى أن تقلل من أهمية الاهداف السلوكية ومن ضرورة محاولة المعلم كتابة اهدافه على قدر المستطاع فى صورة سلوكية.

---

[٩] – فوزى طه ابراهيم، رجب احمد الكلزه، مرجع سابق، ص ٨٥ .

الفصل الثالث
نظرية المنـهج أنواعها وتطبيقاتـها

الفصل الثالث

نظريـــــة المنـهـــــج

أنواعها وتطبيقاتها

مقدمة:

فى كثير من الاحيان نقوم بعمل ما ثم نلجأ إلى إعداد نظرية تشرح ما قمنا بعمله سابقا، أى أن العمل يسبق النطرية والاجراء والتنفيذ يسبق العلم أحيانا، ومما يؤكد هذا القول أن الانسان قديما وحديثا عمل فى مهنة الطب قبل أن يوجد علم للطب، وعمل فى العلاج والتداوى من الامراض قبل أن توجد كلية الصيدلة أو علم الادوية بفروعهاالمختلفة، وعمل بالزراعة فأفلح أرضه وجنى ثمارها قبل أن يضع علما للزراعة أو الفلاحة •

ولكن ما يدفع الانسان دفعا إلى عمل نظرية فى مجال ما من مجالات الحياة المتعددة المتشابكة هو رغبته فى تحسين ما يعمله وطموحاته المتزايدة للافضل واتجاهاته المتزايدة للاصلح وعدم الرضا بالامر الواقع، فكهذا ظهرت الحاجة إلى علوم الزراعة الحديثة للرغبة فى حل مشكلاتها الحالية، وهكذا ظهر علم الادوية وبحوثه لحل مشكلات أو أمراض الانسان والحيوان والنبات وهكذا ظهر علم الهندسة ليبحث فى أفضل السبل فى مجالات الكهرباء والبناء وغيره وحل المشكلات التى تواجه الانسان فى هذه الميادين، وهكذا ظهرت نظريات تربوية ومن ثم منهجية حين شعر المربى بوجود مشكلات تربوية تستدعى ضرورة وسرعة الحل لتقديم تعليم أفضل للاجيال الحاضرة والمستقبلة، وهكذا ظهرت نظريات علم النفس التعليمى لضبط وتوجيه سلوك المتعلم فى مواقف التعلم المختلفة بما يحقق تكيفه مع نفسه ومع المجتمع الذىيعيش فيه •

والنظرية فى التربية يمكن أن تكون مجموعة من الافتراضات المترابطة منطقيا والتى تمثل نظرية نظامية إلى ظاهرة تربوية ما وتساعد المربى على اتخاذ القرار المناسب فى الوقت المناسب وفى الموقف التربوى المناسب .

تعريف نظرية المنهج :

بخلاف ما هو متعارف عليه فى العلوم الاخرى، فإن المختصين بالمنهج التربوى غير متفقين حتى الان حول تعريف عام له، حيث يرى كل منهم المنهج كمفهوم وحقل تربوى حسب فلسفته التربية الخاصة، وخبراته الشخصية العلمية والحياتية، وبهذا جاءت تعريفاتهم لنظرية المنهج مختلفة طبقا لتنوع خلفياتهم .

وفيما يلى بعضا من هذه التعريفات لنظرية المنهج[١٠]:

١ - تعريف "بيوشامب" Beauchamp ١٩٦٤م

يرى "بيوشامب" نظرية المنهج بأنها مجموعة من العبارات المترابطة التى توضح مفهوم أو طبيعة المنهج المدرسى بتحديد العلاقات التى تربط بين عناصره، وبتوجيه عمليات تطويره واستخداماته وتقويمه .

٢ - تعريف "هيلدا طابا" Helda Taba ١٩٦٢م

لقد أعطت "هيلدا طابا" التعريف التالى لنظرية المنهج حيث عرفتها بأنها طريقة لتنظيم التفكير حول قضايا هامة تخص تطوير المنهج، مثل مكونات المنهج أو أهم عناصره، وكيفية اختيارها وتنظيمها، ومصادر القرارات المنهجية، وكيفية ترجمة المعلومات والمعايير النابعة من هذه المصادر لاجل بناء قرر منهجى محسوس .

٣ - تعريف "جوين وآخرين: Gwynn and Others ،١٩٦٩م:

أورد "جوين" وآخرين بعد تبريرهم لاهمية المنهج كمقررات دراسية تعربفا لنظرية المنهج كما يلى:

النظرية فى المنهج هى مجموعة المعتقدات التى يتبناها الفرد ويستخدمها كقاعدة لقرارته الخاصة وتنفيد المنهج .

وتشتق هذه المعتقدات من نبادىء الفكر الفلسفى والنفسى والاجتماعى المتداخلة، ومن المرئيات المتعلقة ببناء وطبيعة المعرفة .

أما محمد زياد حمدان[١١] فيعرف النظرية فى المنهج بأنها مجموعة المبادىء الفلسفية والتاريخية والثقافية والنفسية والمعرفية التى توجه صناعة المنهج ومكوناته المختلفة من أهداف ومعلومات وأنشطة تربوية متنوعة .

أما ابراهيم بسيونى عميرة[١٢] فيعرف النظرية التربوية بأنها مجموعة من المصطلحات والافتراضات، والمنشآت العقلية الاخرى، المترابطة منطقبا، والتى نظرية نظامية إلى الظواهر التربوية، والنظرية التربوية تصف الظاهرة (أو الظواهر)، وتتنبأ بها، وتشرحها، كما أن تخدم كسياسة لتوجيه العمل واتخاذ القرار .

ونحن نرى أن النظرية المنهجية هى مجموعة من الافكار والمعتقدات التربوية والنفسية والتى يتبناها المخطط التربوى وتوجه المنهج التربوى بعناصره المختلفة من أهداف ومحتوى وطرق وأساليب وأنشطة ووسائل تعليمية وتقويمية بما يساهم فى تجويد العملية التعليمية وتوجيهها لصالح المتعلم والمجتمع .

---

(١٠) محمد زياد حمدان، مرجع سابق، ص ص ٢١٧،٢٣٧ .

١١ - محمد زياد حمدان، مرجع سابق، ص ٢١٨ .

١٢ - ابراهيم بسيونى عميرة، المنهج وعناصره، مرجع سابق، ص٥٧ .

أصول النظرية المنهجية :

إن المنهج – كما هو حال فى التربية بصفة عامة – هو حقل تطبيقى لمبادىء ونظريات التربية وعلم النفس، ولقد استلف (استعار) المنهج من العلوم التطبيقية أساليبها وممارساتها، وعليه فأن نظرية المنهج وما يتبعها من نماذج تنظيرية فرعية ترجع فى جذورها إلى هذه الاصول العلمية .

ولقد صور بوشامب هذه الظاهرة كما فى شكل (١).

تقويم صلاحية النظرية :

يمكن للتحقق من صحة بناء النظرية وللتعرف على مدى صلاحيتها العلمية والعملية استخدام المعايير الاتية:

١ – يجب أن تشير عبارة النظرية بوضوح ودقة للمسلمات أو المبادىء الاساسية، والى ما تعنيه المصطلحات المتمثلة فى هذه المسلمات .

٢ – يجب أن تشير عبارة النظرية بوضوح لمجالات اهتمامها أو اختصاصها ونقاط الضعف التى قد تعترى بنائها أو تطبيقها .

٣ – يجب أن تنسجم النظرية ومعطياتها (محتوياتها وعواملها) مع طبيعة البيانات المشتقة منها .

٤ – يجب أن تتصف النظرية بالانسجام الذاتى بمعنى أن تكون حقائقها ومفاهيمها وعواملها منسجمة فى المعنى والوظيفة واللغة مع بعضها البعض دون أدنى تناقض أو تعارض .

٥ – يجب أن تكون النظرية قادرة على اشتقاق فرضيات محددة وتنبؤات محتملة . أن أصاله النظرية وتمثيلها السليم للبيانات وتوضيحها للمسلمات والمصطلحات المتجسمدةفيها يمكنها غالبا من أداء هذا الاشتقاق .

٦ – يجب أن تكون النظرية قابلة للاختبار أى التحقق من صلاحيتها العملية وصدقها العلمى .

٧ – يجب أن تكون النظرية موجزة .

٨ – يجب أن تشير النظرية إلى العلاقات التى توجد بين عواملها أو ترابطها معا .

٩ – يجب أن تتجنب النظرية الاستعمال الزائد للرموز إذا كان هذا على حساب الوضوح اللغوى لعباراتها .

١٠ – يجب أن تتجنب النظرية التعقيد الزائد فى صياغتها .

١١ – يجب أن تتجنب النظرية التبسيط الزائد فى صياغتها وبنائها .

١٢ – يجب ممارسة الحذر الشديد عند التنظير بواسطة النماذج **Models** ، وذلك لامكانية احتوائها على عناصر وخصائص وعلاقات لاتمت بصلة مباشرة للنظرية مما يؤدى بها للخطأ وعدم الصلاحية أو الصدق بوجه عام .

فوائد النظرية فى التربية وفى المنهج :

تتلخص أهم فوائد النظرية فى التربية عموما وفى المنهج خصوصا فيما يلى:

١ – توضيح وتفسير الاشياء والظواهر المرتبطة بمجال النظرية، وفهمها علميا ومنطقيا .

٢ – توجيه أعمال البحث والدراسات الهادفة لتحسين الممارسات التعليمية ورفع كفايتها .

٣ – توجيه وارشاد المعلمين فى مجالات التعليم والادارة والانشطة التعليمية المختلفة .

٤ – التنبؤ والضبط لما قد يحدث من سلوك ونتائج تربوية لما فيه صالح المتعلم وفائدته .

٥ – توجيه عملية إعداد المنهج وما تحتاجه هذه العملية من تخطيط وتنفيذ وتقويم وتطوير .

أنواع نظريات المنـهج :

يقترح جيمس ميكدانلد" ثلاثة أنواع للنظرية فى المنهج • وهى:

١ – النظرية المنهجية الضابطة: **Control Theory**

وهى التى تزود الحقل المنهجى وعملياته بأطر عملية ضابطة، توجهه لزيادة كفايته وفعاليته التربوية العامة، إن النماذج التنظيرية لتايلر وطابا وجود لاد وبوفام هى أمثلة لهذا النوع •

٢ – النظرية المنهجية التفسيرية: **Hermeneutic Theory**

ويختص هذا النوع من النظريات بوضع تفسيرات أو تأملات توضح مظاهر المنهج وعملياته، وابتكار تصورات جديدة تأخذ على عاتقها تحليل الظواهر والممارسات المنهجية الجارية وفهمها ومن ثم تحديد عيبها ونقاط ضعفها •

٣ – النظرية المنهجية الناقدة: **Critical**

وهى أشمل النظريات المنهجية وأكثرها تضمينات ايجابية وعملية لحقل المنهج لما تجمعه من نظرية وتطبيق، ومن وظائف تؤدى لفهم حقل المنهج وضبطه فى آن واحد • إن تركيزها على العلاقات المتداخلة للظهور والمجالات المنهجية المختلفة يحث المختصون على توجيه اهتماماتهم وبحوثهم لبلورتها وتطويرها كنظرية هامة وبناءه لحقل المنهج •

نماذج خاصة من نظريات المنـهج :[١٣]

بالرغم من توفر بعض التعريفات لنظرية المنهج، فإنه لم يتبلور عمليا حتى الان نظرية للمنهج واضحة المعالم ومتفق عليها • وأن ما ورد فى هذا الصدد لا يتعدى سوى محاولات واقتراحات جاء بها المربون على شكل نماذج **Models** توضح غالبا طبيعة المنهج وعلاقاته بعوامل التربية الاخرى • والنموذج فى حد ذاته يجسد مرحلة أو خطوة متقدمة من عملية تطوير النظرية، فالنماذج المنهجية الموجودة تشكل محاولات طيبه تسود مجال المنهج التربوى ويمكن القول أنها تمثل بداية الطريق للتوصل إلى نظرية منهجية عامة توجه وتقود وتنظم عناصر المنهج وعملياته ونتائجه وتسهم فى تطوره المستمر •

وفيما يلى توضيحا لبعض نماذج المنهج:

١ – نموذج الهربارتين (اتباع فريدريك هربارت) :

وينظر هذا النموذج إلى المنهج كأداة تربوية للاستمرار الثقافى حيث تمثل أهم عوامل الفشل التى اتصفت بها التربية القديمة طبقا لرأى الهربارتين فى عدم موافقة برامج التعليم الرسمى لديها مع متطلبات مراحل النمو التى يعيشها التلاميذ، ولذلك فان بناء المنهج وتنظيم محتواه ومواده التعليمية تصبح بالضرورة عملية مطابقة لمعطيات المرحلة الثقافية التى يعيشها المجتمع مع مرحلة النمو الفردى للتلاميذ وما يتصفون به من معارف وخبرات وميول •

وبينما يتوقع من المنهج فى حالتنا الحاضرة الاستجابة لحاجات المتعلمين المختلفة، فانه يخدم فى نفس الوقت كأداة للاستمرار الثقافى لمجتمعهم • • ومن هنا عرف منهج الهربارتين أو نموذجهم بمنهج أو نظرية الادوار الثقافية **Culture - Culture Recapitul- ation Theory** أو الاستمرار الثقافى **Epochs Theory curriculum curriclulm.**

---

[١٣]-A, Molnar, and J. Zahorik, Curriculum Theory, washington, D.C. ASCD, 1977, PP. 5 - 7.

ويبدو النموذج التنظيرى للهربارتين كما فى شكل (٢)٠

شكل (٢)

توضيح النموذج التنظيرى المنهجى عند الهربارتين

هذا، وقد اقترح الهربارتيون على أساس نموذجهم التنظيرى الموضح أعلاه ثلاثة أنواع رئيسية من المناهج يتفق كل منها مع متطلبات مرحلة محددة لنمو التلاميذوهى:

١ – منهج المرحلة الاولى التى تبدأ من مستهل الطفولة وحتى عمر ثمانى سنوات تقريبا٠

٢ – منهج المرحلة الثانية التى تبدأ من عمر ست سنوات وحتى عمر عشر سنوات٠

٣ – منهج المرحلة الثالثة التى تبدأ بعمر التلميذ بعد عشر سنوات٠

ويتكون منهج المرحلة الاولى فى الغالب من مواد تعليمية تجسد أبسط الاشكال الخاصة بالتكيف البشرى للقوى والمظاهر الطبيعية المادية (المحسوسة)٠ أما المواد التعليمية لمنهجى المرحلة الثانية والمرحلة الثالثة فيغلب عليها تدريجيا الصفة التجريدية والتأمل بما يتوافق مع تقدم فكر التلاميذ النظرى٠

وقد نتج عن تتابع الادوار الثقافية واتصالها وتسلسل مراحل النمو ترابط الموضوعات الدراسية ودمجها معا فى دوائر متداخلة متفاعلة ومتصلة من العمليات الفكرية، تزداد اتساعا وتجريداً وتخصصا مع ارتفاء السنوات المدرسية أو عمر التلميذ

٢ ـ **نموذج "ديوى"** (١٤):

على الرغم من أن "ديوى" قد تأثر لحد كبير بالتعاليم الهربارتية إلا أنه اختط لنفسه فلسفة خاصة ترى أن العملية التربوية كقوة اجتماعية موحده لافراد الامة وناشئتها من خلال تعليم التلاميذ للخبرات البشرية المتحضرة التى تتوافق مع الحالة الراهنه لميولهم وخبراقم الشخصية .

ولم تكن هذه الخبرات البشرية المتحضرة التى ركز عليها "ديوى" كنشاط منهجى اجتماعى عشوائى غير هادفة، بل كانت متتابعة ومتسلسلة تتصل مباشرة بتطور حقول المعرفة من عهودها التاريخية الاولى، حين كانت على شكل وظائف ومهن وخبرات واقعية محسوسة إلى أن وصلت لصيغتها المنطقية والنظرية المجردة فى عصرنا الحاضر .

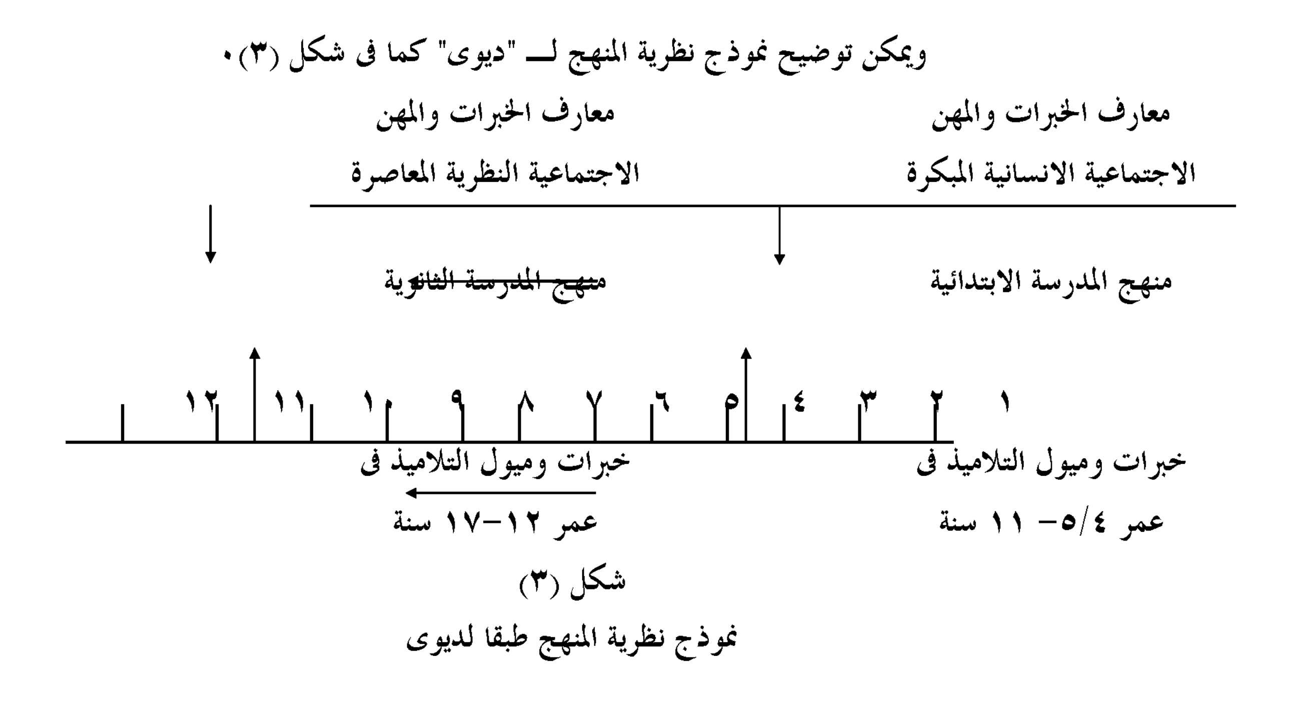
ويتم انتقاء المعرفة المنهجية التى يتعلمها التلاميذ طبقا للمعايير التالية:

- نوع الخبرات التى يعيشونها .
- نوع الانشطة والمشاكل الاجتماعية التى يتعلمونها أو يقومون بحلها .
- رغباقم وميولهم الفردية .

وبهذا لم تتوقف نتائج التعلم المنهجى طبقاً لـــ "ديوى" على تطوير أفراد التلاميذ اجتماعيا واندماجهم فى الحياة المحلية، بل تعداهما لتطوير ادراكات التلاميذ المعرفية من خلال تتبعهم بالخبرات الانسانية المتخضرة أو المهن لتطور الحقول المعرفية من عهودها المبكرة وحتى الان .

وقد انقسمت المناهج التربوى طباق لـــ "ديوى" على أساس الخبرات الانسانية العامة للمجتمع والفردية للتلاميذ إلى نوعين رئيسيين:مناهج الدراسة الابتدائية القائمة غالبا على الخبرات والمعارف المحسوسة ومناهج الدراسة الثانوية القائمة على الخبرات والمعارف التأملية المجردة .

ويمكن توضيح نموذج نظرية المنهج لـــ "ديوى" كما فى شكل (٣) .



شكل (٣)

نموذج نظرية المنهج طبقا لديوى

١٤- S, Cohen, The Elementary School in The Twentreth century: A Social context. In , Goodlad, J. and Shane , H. The elementary School in the united States. The 72 nd Year-Book of the NDDE, Chicago: The University of chicago, Press , 1973, PP.67- 87.

٣ - نموذج " تايلر"

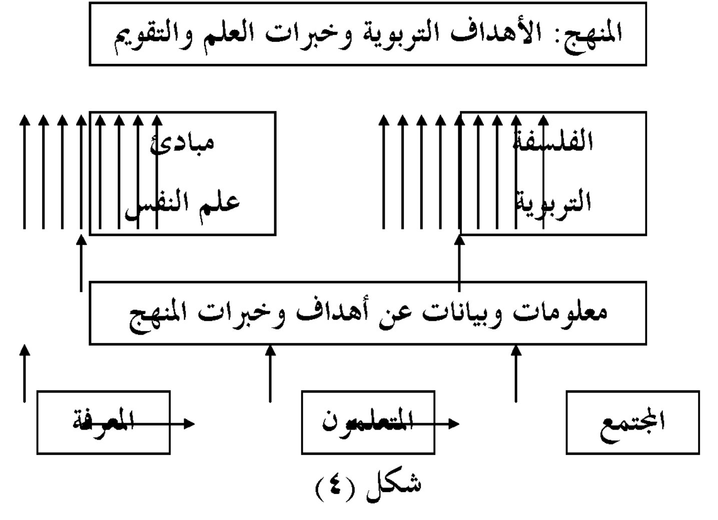
يحدد "تايلر" **Tyler** المنهج كأهداف وخبرات وأنشطة يقررها المتعلمون والمجتمع، وتختارها وتنظمها الفلسفة التربوية ومبادىء علم النفس ٠

ويعتبر هذا النموذج من أقدم التنظيرات وأكثرها اتصالا وأهمية لحقل المنهج، حيث لم تعد فى الواقع محاولات الكثير من المختصين فيما بعد سوى تعديلا أو حذفا أو تفصيلا أو تأكيدا أو معارضة لنموذج "تايلر" أو الاساس المنطقى لتايلر **Tyler Rational**.

ويقوم نموذج تايلر على الاسئلة الأربعة الاتية[١٥]:

- ماهى الاغراض التربوية التى يجب أن تسعى المدرسى إلى تحصيلها؟
- ماهى الخبرات التربوية التى يمكن تزويدها للمساعدة على تحصيل هذه الاغراض؟
- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية بصيغ مؤثرة للتدريس؟
- كيف يمكن التقرير بأن الاغراض التربوية قد تحققت؟

ويمكن تمثيل النموذج التنظيرى لتايلر كما فى شكل (٤):



شكل (٤)

رسم توضيحى للمنوذج التنظيرى عند "رالف تايلر"

٤ - نموذج "جودلاد" للمنهج التربوى[١٦]:

يرى " جودلاد **Goodlad** " المنهج كخطة تقررها القيم الاجتماعية وتتكون من القيم والاهداف وفرص التعلم ٠

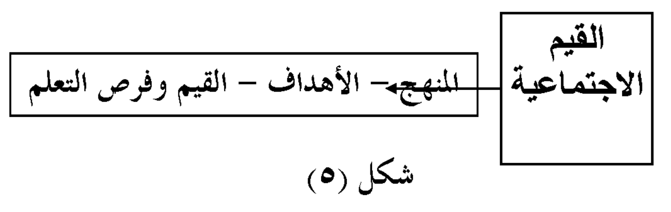
ولقد استفاد "جودلاد" كما هو الحال مع "طابا" من نموذج "تايلر" وقام بتفصيله محاولا تجنب العيب الذى اتصف به سابقة وهو تأكيده المباشر على مظاهر الحياة العصرية للمجتمع دون قيمة وأحكامه الثقافية ٠

ولا يحصر "جودلاد" فى نموذجه التنظيرى دور القيم الاجتماعية كمصفاه عامة وأساسية لمحتوى المنهج من اهداف وخبرات تعلم، بل يعتبرها مادة منهجية بذاتها يتوجب تعلمها أيضا ٠

١٥-Ralph Tyler, Basic Principles of Currriculum and instruction, chicago Press, 1975, P.I.

١٦- J . Goodlad and Associates , Curriculum Decisions and Data Sources, wal tham, Mass: Blaisdell Publishing Co., 1972 .

ويوضح شكل (٥) النموذج التنظيرى المنهجى طبقا لجودلاد:



شكل (٥)

رسم توضيحى للنموذج التنظيرى المنهجى طبقا لجودلاد

٥ ـ نموذج " بوفام" التنظيرى المنهجى [١٧]:

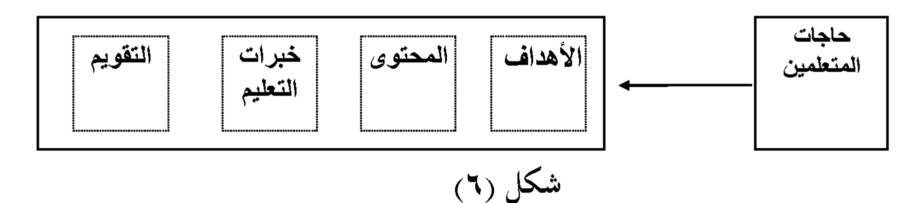
يمثل هذا النموذج أيضاً تعديلا لنموذج سلفه "تايلر" مع تأكيده الواضح لعاملين: التقويم الذى يتم منهجيا على مرحلتين أساسيتين قبل وبعد التدريس، ثم التدريس كعنصر منهجى أساسى يحتوى على المعلومات والانشطة التربوية الضرورية لتحقيق الاهداف الموضوعية.

٦ ـ نموذج " طابا " التنظيرى المنهجى [١٨]:

تنظر "طابا" **Taba** إلى المنهج كخطة تتضمن أهدافا تربوية ومحتوى وأنشطة وتقويم تنتج مباشرة من حاجات المتعلمين.

ان نموذج "طابا" هو فى الواقع تفضيل لنموذج "تايلر" السابق، ولا غرر فى ذلك، فان "طابا" التى كانت تلميذه "لتايلر" أثناء دراستها الجامعية قد تأثرت لحد كبير بمبادىء وتعاليم أستاذها فجاءت أعمالها المنهجية فى كثير من الاحيان تجسيدا لذلك.

ويمكن توضيح نموذج "طابا" كما فى الشكل (٦):



شكل (٦)

نموذج "طابا" التنظيرى المنهجى

٧ – نموذج " ميكدانلد" التنظيرى المنهجى [١٩]:

يرى جيمس ميكدانلد **James Mc Donald** المنهج كأحد الانظمة الاساسية الاربعة التى تتفاعل معا لانتاج العملية وهى كما يلى:

المعلم والتلاميذ والمنهج والتدريس، وبينما يقوم المعلم بدر وظيفى تعليمى رسمى، فإن مهمة التلاميذ تتمثل غالبا فى التعلم. والتدريس عند "ميكدانلد" هو نظام اجتماعى تتم خلاله عمليات التعليم والتعلم أما المنهج، فبالرغم من أنه

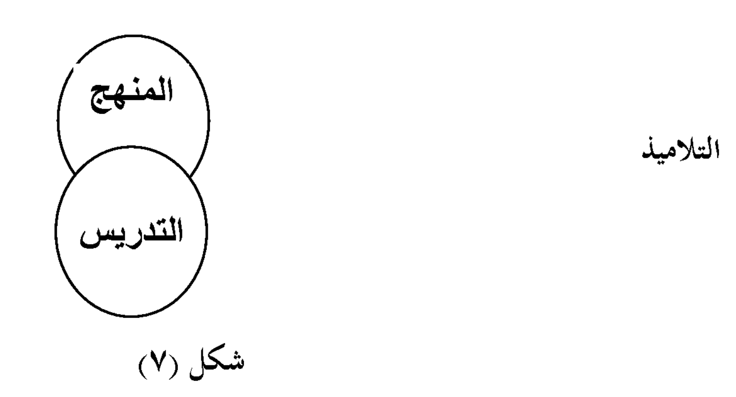
---

[١٧]-W. Popham, and E. Baker, Systematic instruction Englewood cliffs, N. J: Prentice - Hall, Inc, 1970.

[١٨]-H. Taba, Curriculum Development, Theory and Practice , New York: Harcourt, Brace and world, Inc, 1962, PP.16-21.

[١٩]-J . Mc Donald , Educational Models for Instruction , In Theories of Instruction , Edited by J . Mc Donald and R. Leepper ,Washington ,D.C: ASCD , 1965 ,P .5 .

نظام اجتماعى، إلا أنه يتحول إلى خطة للتدريس يحقق من خلالها من المعلم والتلاميذ أهداف المنهج نفسه – التعلم المقصود. لقد وضع "ميكداندل" نموذجه التنظيرى المنهجى كما هو مبين بشكل (٧).



شكل (٧)

رسم توضيحى للنموذج التنظيرى المنهجى طبقا لـــ "ميكداندل"

وتشير مناطق تفاعل الانظمة التربوية الاربعة الموضحة بشكل (٧) إلى ما يلى:

١ – المنطقة المظللة، وتشير إلى تفاعل تام بين المعلم والتلاميذ والمنهج والتدريس، محققا بالتالى أهداف التعلم المرجوه.

٢ – المنطقة رقم (٥) وتشير إلى التعلم غير المباشر الناتج من التدريس.

٣ – المنطقة رقم (٦)، وتشير إلى تعديل المعلم لسلوك التلاميذ نتيجة لتغذية راجعة من التدريس.

٤ – المنطقة رقم (٧) وتشير لخبرات المعلم المنهجية.

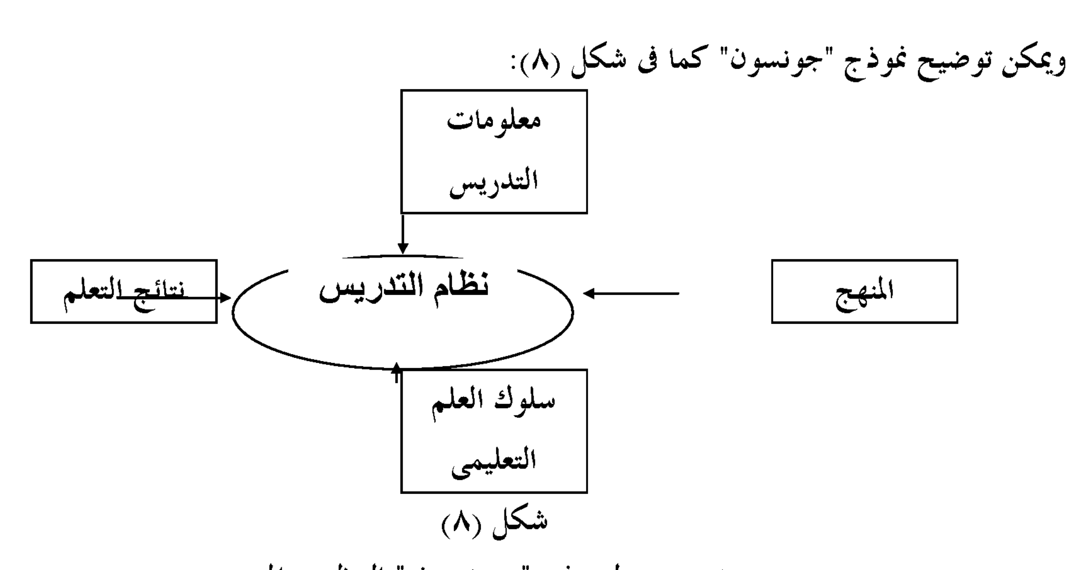
٥ – المنطقة رقم (٨) وتشير لخبرات التوجيه والاشراف للتلاميذ من المعلم.

٦ – المنطقتان (٩)، (١٠) وتشيران لخبرات تخطيطية مشتركة للمعلم والتلاميذ بخصوص عمليات التعليم والتعلم المنهجية.

٨ ـ نموذج "جونسون" التنظيرى المنهجى[٢٠]:

يؤكد " موريس جونسون **Mores Johnson** أن المنهج عبارة عن خطة أو وثيقة مكتوبة تجسد النتائج المقصودة للتعلم. تدخل هذه الخطة نظام التدريس وتوجيهه لاختيار المعلومات المناسبة وسلوك المعلم المساعد على تحقيق أنواع التعلم المرجوة لدى التلاميذ.

ويمكن توضيح نموذج "جونسون" كما فى شكل (٨):



شكل (٨)

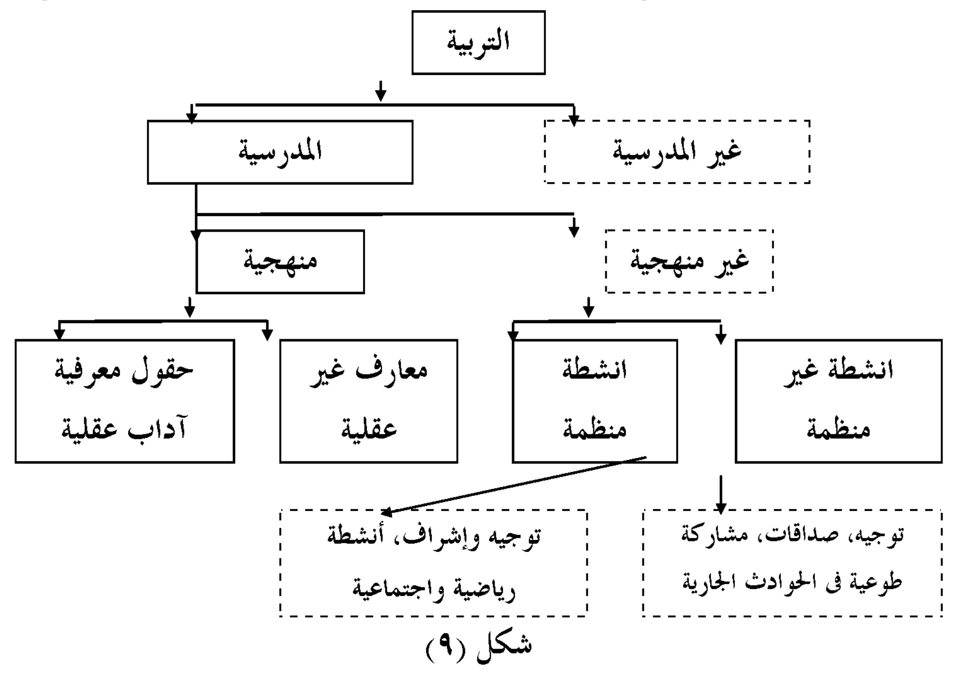
رسم توضيحى لنموذج " جونسون " التنظيرى المنهجى

٢٠-M .Johnson , “Definitions and Models in curriculm Theory”, Educational Theory , April, 19670

٩ - نموذج " كنج وبراونيل" التنظيرى المنهجى [٢١]:

يعطى " كنج وبراونيل **King and Brownell**" أهمية خاصة لجماعات المعرفة المنظمة **Communities of Organized Knowledge** أو حقول المعرفة فى تكوين الجانب الادراكى للتلاميذ ويضيفان بأن المدرسة إذا أرادت الاستجابة الفعالة للظروف العصرية التى يعيشها المجتمع، فأنه يتحتم عليها تأكيد هذه المعارف فى عملياتها التربوية، وعليه، يريان بأن الصفة المنطقية السائدة للمناهج المدرسية يجب أن تكون عقلية معرفيه فى طبيعتها، متمثلة فيما يسمى بالفنون الحرة **Liberal Arts**

ولقد وضح " كنج و براونيل" دور المنهج ومعارفه فى تشكيل القوى الادراكية للتلاميذ، كأهمية المدرسية كبيئة عقلية بالمقارنة بسواها من الانشطة والوسائل والمؤسسات التربوية الاجتماعية الاخرى. كما فى شكل (٩).



شكل (٩)

دور المنهج فى تشكيل القوى الادراكية للتلاميذ

إن نظرية "كنج و برادنيل" المنهجية تقوم على المبادىء الاتية:

- إن المنهج المدرسى العام يتمثل فى جماعات المحاضرة **Communities of Discourse** الملازمة فى طبيعتها لمفهوم الحقول المعرفية.
- تشير النظرية إلى الدور الاساسى الذى يتمتع به العامل التربوى (المدرسة – المنهج والمعرفة) فى التربية العقلية.
- تشير النظرية إلى الدور المساعد الذى يتمتع به العامل التربوى فى تربية كنج وبرافيل العقلية.
- إن منهج الحقل المعرفى الواحد يتكون من مجموعة من المقررات**Courses** التى تجسد نسبيا حدود هذا الحقل.
- إن المقرر الواحد ضمن الحقل المعرفى يتكون من سلسلة منظمة من المواجهات التربوية بين المعلم وتلاميذه.
- أن المعلم هو الفرد المحنك المؤهل وظيفيا فى مجال المواجهات التربوية (منهج وأنشطية التدريس الصفى)، وهو المثال الناضج البناء لتلاميذه، والعضو الطبيعى الفعال فى حقله المعرفى ومجتمع مدرسته.

---

[٢١]- A. King, and J. Brownell, Encounter: A Theory of curriculum which Affirms the Centrality of the communities of Discourse ,In , Hyman , 1973.

- أن التلميذ هو مبتدىء يأخذ على عاتقه تعلم المواجهات التربوية والقيام بها، ويمتلك قدرات محدوده للنمو والتطور العقلى الخاص بالحقول المعرفية.
- ان المدرسة هى شركة تعلم تتكون من مجموعة من الافراد، معلمين وتلاميذ واداريين، ذات رسالة موجهة للبحث عن الحقيقة ومحو الجهل وتطوير القوى العقلية المبتكرة، فهى بهذا خلية متكاثرة للحياة العقلية فى المجتمع المحلى.

وتبدو هذه المبادىء موضحة طبقا للرسم التالى:

شكل (١٠)

رسم توضيحى للنموذج التنظيرى المنهجى طبقا لـــ " كنج و براونيل"

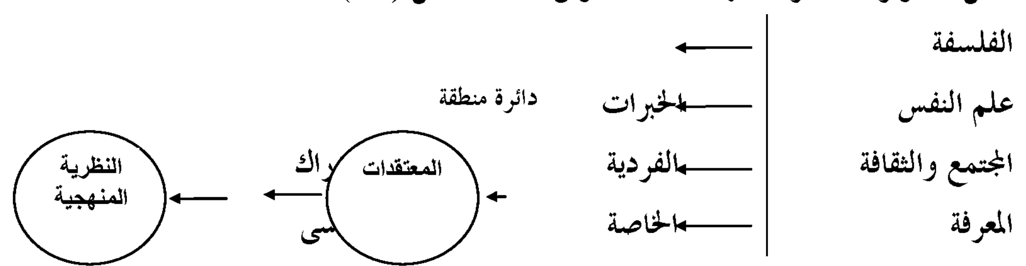
ويؤدى كل حقل معرفى كما هو موضح بشكل (١٠) إلى تطوير منهج خاص به، وكل منهج يقود إلى أحداث مقررات دراسية يتكون الواحد منها من مواجهات تربوية بين المعلم والتلاميذ.

فحقل الرياضيات على سبيل المثال يؤدى إلى تطوير منهج خاص به يجسد مقررا مثل الحساب والجبر والهندسة، ومقرر الحساب يتألف بدوره من مبادىء ومفاهيم وأنشطة تعلم وتعليم وتقويم متنوعة تشكل معا ما يسمى بالمواجهات التربوية.

١٠ – نموذج " جوين " التنظيرى المنهجى [٢٢]:

يرجع "جوين " **Gwynn** جذور النظرية المنهجية إلى أصول المنهج الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية، ويقوم المختص عادة من خلال خبراته الخاصة بتطوير وغربلة ما يعتقد به من مبادىء ومفاهيم فلسفية ونفسية واجتماعية ومعرفية، حيث يعمل بعدئذ بواسطة ادراكه الحسى على تنظيمها وتنسيقها معا، مؤديا به الامر إلى تشكيل النظرية المنهجية المقصودة.

ويتمثل التسلسل التطويرى للنظرية المنهجية عند "جوين" طبقا لشكل (١١):

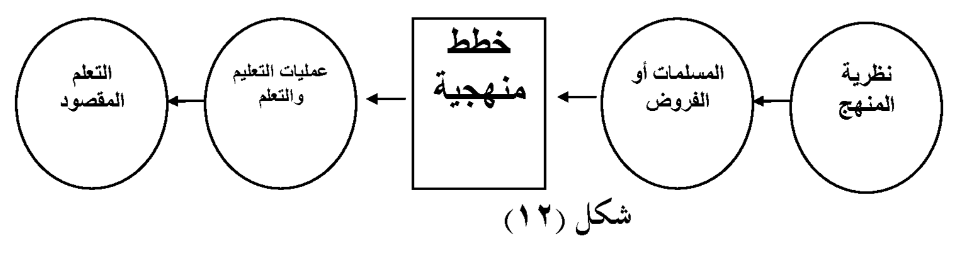


شكل (١١)

تسلسل تطوير النظرية المنهجية عند " جوين"

ويعرف " جوين" نظرية المنهج بأنها مجموعة المعتقدات التى يتبناها الفرد ويستخدمها كقاعدة لقراراته الخاصة وتنفيذ المنهج حيث يؤكد "جوين" بهذا أنه يمكن على أساس النظرية اقتراح عدد من المسلمات أو الافتراضات المتصلة بالمعتقدات الفلسفية والنفسيةوالاجتماعية والمعرفية التى توجه بدورها عمليات تطوير خطط منهجية تهدف من خلال ترجمتها بواسطة التدريس لتحقيق تعلم التلاميذ.

ويبدو المنهج وعلاقاته بالعوامل التربوية الاخرى طبقا للتسلسل التوضيحى التال:



شكل (١٢)

رسم توضيحى للمنوذج التنظيرى المنهجى عند "جوين"

١١ – نموذج "زايسى "التنظيرى المنهجى [٢٣]:

يرى "زايسى"**Zais** أن المنهج بأهدافه ومعلوماته وأنشطته وتقويمة وكيفيات تنظيمية وتطويره، هو نتيجة مباشرة للاصول الفلسفية والنفسية (نظريات التعلم والمتعلميم) والاجتماعية / الثقافية ثم المعرفية للتربية، ولما تفرضه هذه الاصول من قرارات وبيانات وتضمينات على صناعة المنهج من تخطيط وتطوير وتنفيذ وتقويم.

---

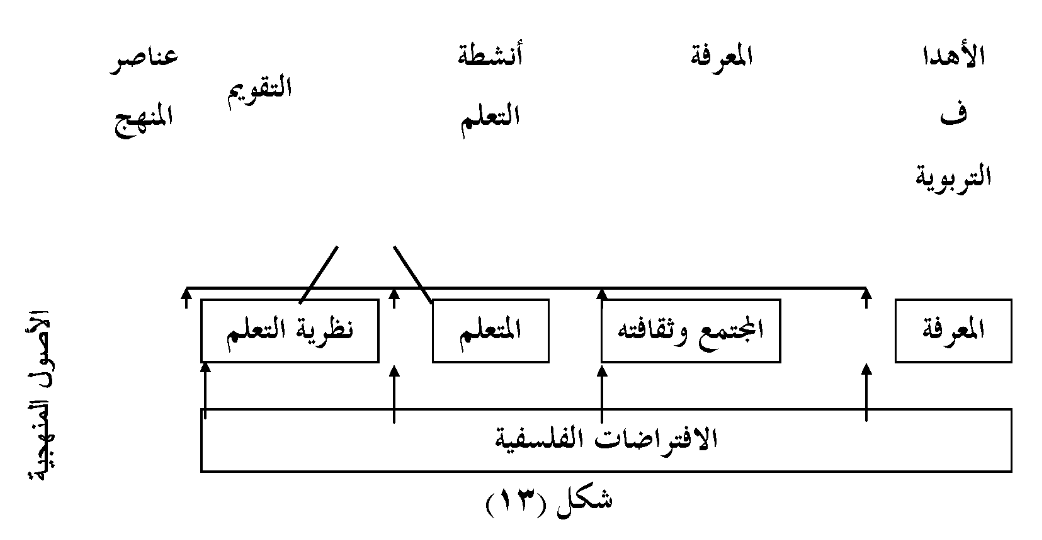
[٢٢]- Gwynn and chase, Curriculum Principles and Social Trends, New York: Mac Millan Co. , 1969 , PP. 574 - 611 .

[٢٣]- R. Zais , Curriculum :Principles and Foundations , New York : Thomas Y. Crowell CO.,1976, PP.96 -98 .

المنهج كخطة تربوية تجسد بيانات فلسفية وتاريخية وثقافية ونفسية ومعرفية مختارة، موجهة فى عمليات صناعتها ومكوناتها العامة من قبل نظرية منهجية خاصة عمل المربون على تطويرها لخير ناشئة المجتمع وتقدمها (نموذج واقعى شامل)٠

ولقد تم تشكيل هذا النموذج النظرى المنهجى بناء على كافة النماذج التنظيرية المنهجية السابقة، وما نراه متصلا بمفهوم المنهج من دور تربوى ومكونات وتطوير وتنفيذ٠

ويوضح شكل (١٣) النموذج التنظيرى المنهجى عند "زايس"٠



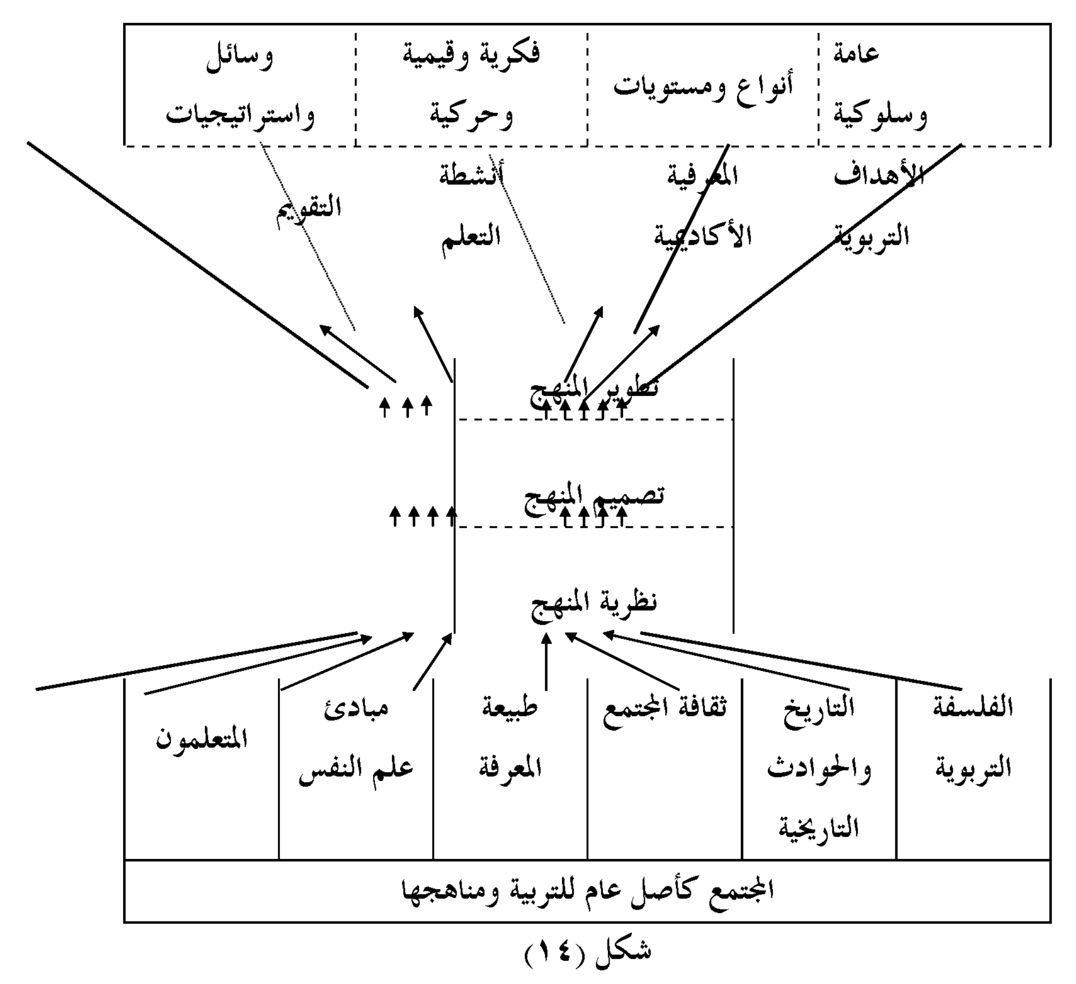
شكل (١٣)

رسم توضيحى التنظيرى المنهجى عند "زايس"

وكما يتضح من شكل (١٤) التالى فأن بيانات فلسفية وتاريخية وثقافية ونفسية ومعرفية مختارة تؤثر فى بناء نظرية منهجية خاصة تتفق مع آمال المجتمع وأهدافه وظروفه المرحلية التى يعيشها، حيث تقوم بتوجيه عمليات تخطيط المنهج وتطويره وتنفيذه وتقويم فعاليته فى التربية الرسمية٠

ولما كانت ظروف المجتمع وأهدافه بوجه عام تتغير من مرحلة لاخرى طبقا لحوادثه التاريخية وما يواجهه من تطورات سياسية واجتماعية واقتصادية، فان النظرية المنهجية يمكن أن تختلف فى شكلها ومعطياتها تبعا لهذا، مما ينتج عن ذلك تلقائيا اختلاف المناهج فى هذه المراحل من حيث الصناعة والمكونات٠

وفى كل الاحوال، فان المنهج يعتبر فى رأينا خطة اجتماعية تنتج من معطيات فلسفية وتاريخية وثقافية (اجتماعية) ومعرفية يقررها المجتمع بغرض تحقيق بقائه ونموه عن طريق تربية أجياله فكريا وقيميا وسلوكيا٠ ولذلك يوضح شكل (١٤) المنهج وصلاته المتنوعة بالاصول والعوامل والعمليات التربوية المختلفة٠



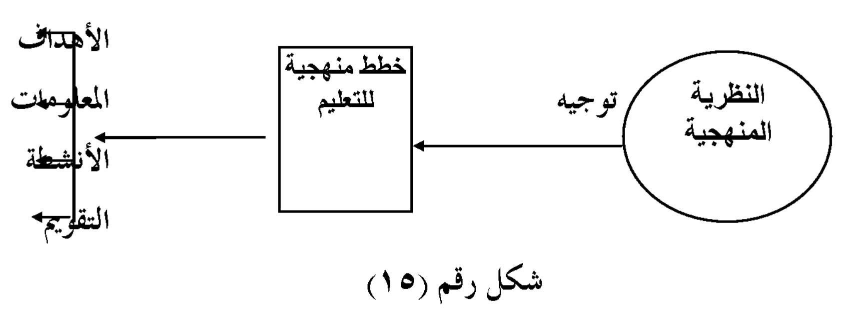
شكل (١٤)

رسم توضيحى للنموذج التنظيرى المنهجى الواقعى الشامل

بين نظرية المنهج ونظرية التدريس:

سبق أن قلنا أن نظرية المنهج هى مجموع المبادىء الفلسفية والتاريخية والثقافية والنفسية والمعرفية التى توجه صناعة المنهج ومكوناته المختلفة من أهداف ومعلومات وأنشطة تربوية متنوعة •

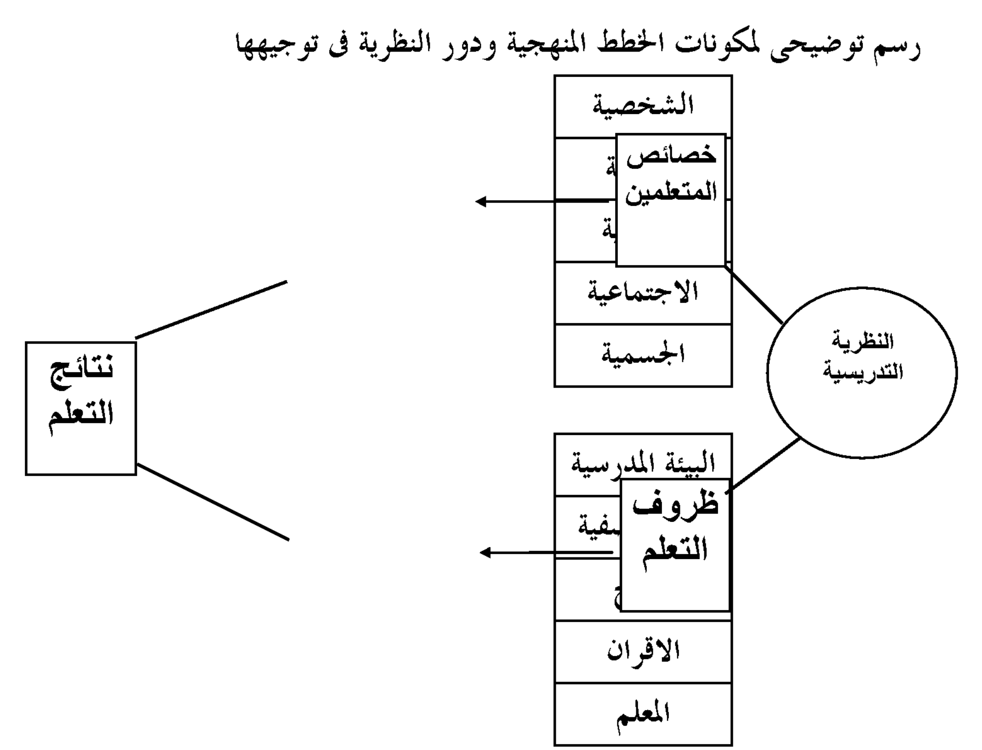
أما نظرية التدريس فقد اقترح "ترافرز" **Travers** [٢٤]، بأنها مجموعة من الافتراضات التى تشير للعلاقات المتوفرة بين نتائج التحصيل من جهة وظروف التعلم وخصائص المتعلمين من جهة أخرى كما هو موضح بشكلى (١٥ - ١٦)



شكل رقم (١٥)

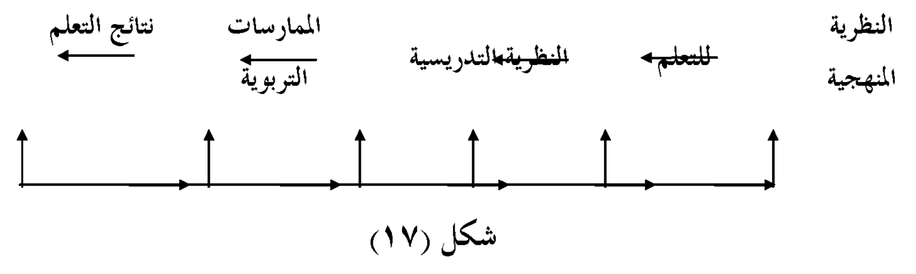
٢٤-R. Travers, Toward Taking the fun out of Building a Theory of Instruction In Rational Planning in curriculum and Instruction Washington, D. C, NEA, 1967, PP . 32-49

رسم توضيحى لمكونات الخطط المنهجية ودور النظرية فى توجيهها



شكل (١٦) رسم توضيحى لدور النظرية التدريسية
فى تحديد العلاقات بين خصائص ونتائج التحصيل

فبينما توجه اذن النظرية المنهجية خططا مكتوبة للتعلم، فأن النظرية التدريسية تقوم بتحديد نوع العلاقات التنفيذية بين المتعلمين وظروف التعلم والتحصيل والتى يتم بها فى الواقع ترجمة الخطط المنهجية لقدرات محسوسة فكرية وقيمية وسلوكية . بمعنى أن النظرية المنهجية هى عملية توجيهية، فى طبيعتها تنتهى غالبا بوضع خطة منهجية للتعلم، أما النظرية التدريسية فهى عملية تنفيذية تنتهى ظاهريا بتحقيق أهداف التعلم المنهجية، وفعليا بتقويم المنهج نفسه وما يتصل به من نظريات وبيانات فلسفية وتاريخية وثقافية ونفسية ومعرفية . هذا وتظهر العلاقة بين نظريتى المنهج والتدريس فى التلسلس التالى:



شكل (١٧)
رسم توضيحى للعلاقة بين نظريتى المنهج التوجيهية والتدريس التنفيذية

تعليق:

يتضح من العرض السابق لبعض النماذج التنظرية المنهجية تعدد وتنوع هذه النماذج طبقا لوجهة نظر واضعها، وبينما ترجع النظرية المنهجية مباشرة إلى النظرية التربوية (الام)، ومن ثم النظريات العلوم الانسانية والاجتماعية والطبيعية، فأنها تمثل بالنسبة للمنهج مظهرا وهدفا لابد منهما لتوجيه عملياته ومكوناته المتنوعة، والنظرية المنهجية هى مجموع المبادىء الفلسفية والتاريخية والثقافية والنفسية والمعرفية التى توجه صناعة المنهج ومكوناته المختلفة من اهداف ومعلومات وأنشطة تربوية متنوعة .

وبالرغم من عدم وجود نظرية منهجية عامة حتى الان يكاد يتفق عليها خبراء صناعة المناهج، فان ما يتواجد من هذه النماذج التنظيرية اليوم قد يعوض المناهج بعض الشيء من عدم وجود نظرية منهجية عامة ومتفق عليها، حيث يمكن لهذه النماذج أو بعضا منها أن تقوم بتوضيح وتفسير وتوجيه أعمال البحث فى المنهج ومجالاته المختلفة وارشاد عملية صناعية وتنفيذه والتنبؤ بنتائجه.

وقد تلخصت النماذج النظرية المنهجية السابق شرحها فيما يلى:

١ - المنهج كأداة تربوية للاستمرار الثقافى فى (نموذج الهربارتين).

٢ - المنهج هو مجموع المعارف الاجتماعية المنسجمة مع الميول والخبرات التى يعيشها التلاميذ (نموذج جون ديوى).

٣ - المنهج كأهداف وخبرات وأنشطة يقررها المتعلمون والمجتمع والمعرفة وتختارها وتنظمها الفلسة التربوية ومبادىء علم النفس (نموذج تايلر).

٤ - المنهج كخطة تتضمن أهدافا تربوية ومحتوى وأنشطة تعليمية وتقويم تنتج مباشرة من حاجات المتعلمين (نموذج طابا).

٥ - المنهج كخطة تقررها القيم الاجتماعية وتتكون من القيم والاهداف وفرص التعلم (نموذج جودلاد).

٦ - المنهج كخطة تتكون من أهداف وتدريس وتقويم (نموذج بوفام).

٧ - المنهج كنظام اجتماعى ينتهى بخطة للتدريس (نموذج ميكدانلد).

٨ - المنهج كخطة تدخل نظام التدريس لتحقيق أهداف التعلم (نموذج جونسون).

٩ - المنهج كمفررات ومواجهات تربوية قائمة على الحقول المعرفية المنفصلة (نموذج كنج و براونيل).

١٠ - المنهج كخطة تنتج من مسلمات نظرية ذات أصول فلسفية ونفسية واجتماعية ومعرفية (نموذج جوين).

١١ - المنهج كنتاج مباشر للاصول الفلسفية والاجتماعية والنفسية والمعرفية (نموذج زايس).

١٢ - المنهج كخطة تربوية تجسد بيانات فلسفية وتاريخية وثقافية ونفسية ومعرفية مختارة، موجهة فى عمليات صناعتها ومكوناتها العامة من قبل نظرية منهجية خاصة عمل المربون على تطويرها لخير ناشئة المجتمع وتقدمها (نموذج واقعى شامل).

كما تم التأكيد فى هذا الصدد على أن النظرية المنهجية هى أداه توجيهية فى طبيعتها أما النظرية التدريسية فهى أداه تنفيذية وأن هناك علاقات قوية ومتبادلة تربط كلا من النظرية المنهجية والنظرية التدريسية.

الفصل الرابع
الاسس التى تقوم عليها المناهج التربوية

الفصل الرابع
الاسس التى تقوم عليها المناهج التربوية

مقدمة :

إن المناهج التربوية لا تأتى من فراغ ولا تعد أو توضع إلا على أرض الواقع، وهى آداة المجتمع لإعداد الأجيال بالصورة التى يرجوها ولذلك فالمنهج التربوى هو انعكاس صادق لواقع هذا المجتمع وهذا يدعونا إلى القول بأن المنهج التربوى فى بلد من البلدان إن هو إلا مرآة تعكس الاوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والصحية لهذا البلد.

ولما كان المنهج التربوى يعد من قبل خبراء التربية بصفة عامة وخبراء المناهج بصفة خاصة ثم يطبق على هذا المنهج على المتعلم فأن هذا يعنى ضرورة مراعاة المنهج التربوى للابعاد المختلفة مثل ثقافة المجتمع الذى يعيش فيه هذا المتعلم والخصائص النفسية أو السيكولوجية للمتعلم كما يجب أن يراعى هذا المنهج ويستند على فلسفة المجتمع، فالذى لاشك فيه أن المجتمع – أى مجتمع – غنى بتراثه الثقافى المتمثل فى مادياته ولا مادياته المختلفة بصالحها وطالحها ويقديمها وبحديثها ومن ثم يتوجب على واضع المنهج أن يضع فى اعتباره تراث وثقافة وحضارة المجتمع والذى يوضع المنهج من أجل ناشئته، والذى لاشك فيه أيضاً أن الفرد ومنذ ولادته يمر بمراحل نمو مختلفة جسمية وعقلية واجتماعية وانفعالية وروحية وغير ذلك كما أن هذا الفرد يختلف عن الاخرين فى ميول واهتماماته وطموحاته وأوجه نموه الخاص به كما يختلف عنهم فى الاستعدادات والقدرات والقدرة على التكيف النفسى ومن ثم فيتوجب على المنهج التربوى أن يضع فى اعتباره هذه الشخصية بعوامل تكوينها المختلفة وبسماتها وخصائصها المتفردة.

وإذا كان المجتمع الذى يعيش فيه المتعلم تحكمه فلسفة معينة نابعة من ثقافته وتحاول هذه الفلسفة أن تحدد المستويات والمبادىء التى يجب أن يقوم عليها المجتمع وأن تحاول الاسهام فى حل مشكلاته فإن المنهج التربوى يجب أن يرتكز أيضاً على الاطار الفلسفى للمجتمع، كما يسعى هو الاخر – وهو وسيلة المجتمع – إلى إعداد الافراد القادرين على تطبيق فلسفة مجتمعهم لتحقيق تقدمهم وتقدمه ورفاهيتهم ورفاهيته.

وبدون استناد المناهج التربوية على هذا الاسس فلن تكون مناهج قوية ومثلها كمثل بيت بلا أساس ومن ثم تصبح مناهج هشة أو غير واقعية، وفى هذا الفصل يحاول المؤلف القاء الضوء على الاسس المختلفة التى يجب أن تستند إليها المناهج التربوية بعناصرها أو مكوناتها المتعددة وذلك أملا فى تعرف الطالب والمتخصص والمهتم بدراسة المناهج التربوية بأهمية ارتباط المنهج التربوى بهذه القواعد الاساسية كى يتصف هذا المنهج بالواقعية وامكانية التطبيق لصالح الفرد ولصالح المجتمع الذى يعيش فيه هذا الفرد.

أولا: الاسس الاجتماعية للمناهج التربوية
(ثقافة المجتمع والمناهج)

- **ثقافة المجتمع :**

الثقافة هى كا ما يميز مجموعة من الافراد من فكر وعادات ومثل وقيم وأساليب معيشية وعقيدة دينية وفنون ومهارات ورياضيات وقصص شعبية وأبطال وموسيقى وأنظمة أسرية وسياسية واقتصادية ومواصلات وأدوات وأجهزة ومخترعات وطرق وكبارى ومصانع ووسائل نقل ومواصلات واتصال...الخ.

والثقافة بهذا المفهوم الشامل تصنع شخصية الانسان داخل مجتمعه وتوجه أهداف وأساليب حياته وتحفظ له استمراره المعرفى، واستقراره الاجتماعى والسياسى والاقتصادى والنفسى فهى كالجهاز العصبى للانسان، إذا اعتراها تقطع أو خلل ما، فقد يعترى المجتمع بكامله حالة من الفوضى والتفسخ والانحلال.

ولما كان الانسان يولد فى بيئة طبيعية معينة تتكون من أشياء ذات صفات معينة كالارض والماء والهواء، واللون والصوت والحرارة والضوء والرطوبة، والجبال والبحار والانهار وبها نباتات وحيوانات معينة، فأن هذه البيئة تؤثر على الفرد بصفات معينة كالكسل والخمول أو النشاط، وطول القامة أو قصرها ولون البشرة وغير ذلك كما أن هذه الصفات والتى هى نتاج لتأثير البيئة الطبيعية على الفرد تحدد نوع نشاطه ونوع الخبرات التى يجب أن يكتسبها، فخبرات البيئة الزراعية تختلف عن خبرات البيئة الصحراوية وهذه تختلف عن خبرات البيئة الصناعية.

وفى الواقع فأن الفرد هو نتاج لهذين العاملين مجتمعين: البيئة الاجتماعية أو البشرية بعاداتها وتقاليدها وعرفها وقيمها واهتماماتها وعقيدتها الدينية، والبيئة الطبيعية بظروفها وعواملها وعناصرها المختلفة.

وطبقا لما سبق فإن الفرد الذى يعيش فى مجتمع معين تحكمه عادات وتقاليد ونظم ومعايير وقواعد معينة يكتسب من مجتمعه أنماط ثقافيه ويشترك مع غيره من أفراد المجتمع فى التعود على نفس العادات والتقلد بنفس التقاليد ويكتسبون جميعا الولاء للمجتمع وحبه وتفضيل المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، وهذا الذى يربط الافراد ويجانس بينهم ويميزهم عن غيرهم يعد جزءا من ثقافة المجتمع.

وفى هذا الصدد يشير حسين سليمان قورة[٢٥] إلى أن ثقافة المجتمع هى ذلك الجزء من البيئة الذى قام الانسان بنفسه على صنعه متمثلا فى الافكار والمثل والمعارف والمعتقدات والمهارات وطرق التفكير والعادات وطرق معيشة الافراد وقصصهم وألعابهم وموضوعات الجمال وأدواته عندهم ووسائلهم فى الانتاج والتقويم والموسيقى التى يعزفونها والنظام الاسرى الذى يسيرون عليه ومعنى الحق والواجب المصطلح عليه بينهم ووسائل انتقالهم واتصالهم، والابطال الذين يقدرونهم والمعارف التى تشيع فيهم، وغير هذا كثير وكثير جدا مما أنشأه الانسان إنشاءً ليكون العناصر التى تجمع بين أفراد مجتمع من المجتمعات ويربط بين مصالحهم فيه.

ويشير فرنسيس عبد النور[٢٦] بأن البيئة الثقافية تتكون من الادوات والمبانى والاشياء المادية التى يصنعها الانسان فى بيئته الطبيعية لتوفر سبل الراحل لنفسه. كما تتكون كذلك من المعانى التى نطلقها على الاشياء وصفاتها المختلفة إلى جانب المعرفة والمؤسسات والممارسات الاجتماعية، فالثقافة تتكون من كل ما يصنعه الانسان بعقله ويده فى بيئته، أما البيئة الطبيعية فهى الاشياء الموجودة بطبيعتها حتى لو لم يوجد الانسان.

أما " رالف لنتون"**R alph Linton**[٢٧] فيعرف الثقافة بأنها تشكيل للسلوك المكتسب ولنتائج السلوك التى يشترك فى مكوناتها اعضاء مجتمع ويتقلونها من جيل لأخر.

---

٢٥ - حسين سليمان قورة، الأصول التربوية فى بناء المناهج، الطبعة الثالثة، القاهرة: دار المعاف، ١٩٧٢، ص ٣٩ .

٢٦ - فرنسيس عبد النور، التربية والمناهج، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الاهرام، ١٩٧٣، ص٢٤ .

٢٧ - المرجع السابق، ص ٢٤ .

إن الثقافة طبقا للمفاهيم السابقة لاتوجد إلا فى مجتمع بعينه، كما لايوجد مجتمع بدون ثقافة، ومن فإن الثقافة والمجتمع كلاهما يكمل الاخر، كما أن الثقافة تبعا لذلك تختلف من مجتمع لاخر، كما أن مكونات أو عناصر الثقافة تختلف عن مكونات أو عناصر ثقافات المجتمعات الاخرى، بل إن ثقافة المجتمع الواحد ربما يتغير بعض عناصرها بين الحين والحين طبقا لمتغيرات وظروف ذلك المجتمع، وكثير من العناصر أو الانماط الثقافية لمجتمعنا المصري حاليا (مثل) ليست هى نفس العناصر أو الانماط الثقافية من فترة عشرين عاما، بل بعضها تغير واستبدل بأنماط ثقافية أخرى وبعضها تعدل وتطور.

- وظائف الثقافة فى المجتمع :

١ – المحافظة على وحدة وبقاء المجتمع وتحقيق استمراره:

فالمجتمع عن طريق محافظته على بعض عناصره أو أنماط الثقافة وخاصة القيم والمعارف والعادات والتقاليد الطيبة التى ارتضاها المجتمع لافراده واتفقوا جميعا عليها كل ذلك يؤدى إلى الحفاظ على كيان المجتمع وتحقيق بقائه بين المجتمعات الاخرى وكثرة من المجتمعات التى انقرضت ولم تعد لها قائمة على خريطة الدنيا بسببعدم حفاظها على هويتها الثقافية.

وكثير من المجتمعات وخاصة الشيوعية فى عصرنا الحالى بدأت تتخلى عن ثوب الشيوعية وذلك ايمانا من هذه المجتمعات بأنه لايحق إلا الصحيح وأن الفكر الذى يتعارض ورسالات السماء مصيره إلى زوال وفناء، كما أن هناك مجتمعات وحضارات قديمة ومازال باقية كالحضارة المصرية التى صمدت عبر التاريخ، ولم تحاول الثقافات الاجنبية رغم اختلاطها بها أن تغير من معالمها أو أن تمحو من شخصيتها العريقة، وظلت الثقافة المصرية قوية ومستمرة.

٢ – تحقيق تقدم ونهضة ورقى المجتمع:

فالمجتمع عن طريق ثقافته ومخترعاته ومشتقاته العلمية والتكنولوجية يتسابق مع غيره من المجتمعات بقصد السيطرة والتحكم واثبات قدرته، فهكذا تصارعت الولايات المتحدة الامريكية مع الاتحاد السوفيتى سابقاً فى غزو الفضاء وارتياده ومحاولة السيطرة على شعوب الارض واستقطابها وضمها لمعسكرة، وكل مجتمع يجب عليه أن يستغل طاقاته المختلفة لكى يثبت ذاته ويحقق تقدمه كى لا يظل أسيرا أو تابعا لاى معسكر وأن كل الولاء والعبودية لله وحدة فلله الامر من قبل ومن بعد، وهكذا عن طريق عناصر الثقافه المختلفة وامكاناتها المختلفة يتحقق تقدم ونهضة ورقى المجتمع.

• **الجذور الثقافية للمنهج :**

يمثل المنهج كعامل رئيسى فى التربية المدرسية الاداة الحقيقية المباشرة لتنشئته صغار المجتمع. وهو بأهدافه ومعلوماته وأنشطته انعكاس لمختلف المثل والمعارف والمهارات التى يعتقد المجتمع بقيمتها وأهميتها العملية للنمو والاستقرار والاستمرار.

وتشكل هذه العناصر الثقافية – المنهجية بحد ذاتها المعايير أو المراجع التى يحكم المجتمع بواسطتها على صحة الاشياء أو خطئها، خيرها أوشرها، جمالها أو قبحها أو زيفها، مناسبتها أو عدم مناسبتها، سواء كانت هذه الاشياء أو الامور تتعلق بالاقتصاد أو السياسة أو التربية أو العلاقات الاجتماعية أو النشاطات الفنية والجمالية.

والمنهج الذى يجسد فى العادة جملة المعايير أو ما يطلق عيه بالمحتوى الاخلاقى للمجتمع يعرف بمنهج الثقافة أو التربية العامة **Common Culture or Education Curriculum** أما المنهج الذى يجسد الخصوصيات الثقافية فيطلق عليه منهج التربية الخاصة **Special Education Curriculum** كمناهج المتفوقين والمعوقين، والمناهج المهنية واللغوية وغيرها.

والمنهج سواء كان للتربية العامة أو الخاصة هو وليد المجتمع وصنع ثقافته. ومن هنا ترى أن اختلاف المعطيات الثقافية بين المجتمعات العالمية يؤدى تلقائيا إلى تنوع مناهجها واختلاف عناصرها من أهداف ومعلومات وأنشطة عن بعضها البعض[٢٨].

ويؤكد "دوركايم" **Dour Kheim** [٢٩] عالم الاجتماع الفرنسى العلاقة الحميمة التى تربط المنهج بالمجتمع بقوله: أن المهمة المركزية للتعليم – وبالتالى للمنهج – تتمثل فى تحضير الفرد للحياة الاجتماعية الراشدة، وذلك بتطوير عدد من الخصائص والصفات والقدرات الفكرية والخلقية والجسمية التى يتطلبها المجتمع بوجه عام والبيئة المحلية بشكل خاص، ويرى "دور كايم" كذلك أن من حق كل بيئة محلية أن تعد نائشتها بما يلائم من قيم وكفايات وعادات لضمان تقدمها واستقرارها.

ان ما تعنيه مبادىء "دور كايم" الاجتماعية للتعليم هو تبنية لمناهج مختلفة ان دعا الامر ذلك، يتفق بكل منها مع الخصائص والمعطيات الثقافية لكل بيئة أو فئة أو طبقة محلية. ويجدر التأكد هنا بأن المنهج حى يستطيع تطوير الصفات والقدرات اللازمة للمجتمع وحتى ينسجم أيضاً مع معطياته الثقافية يتوجب أن يكون نفسه نتاجا اجتماعيا ووسيلة أمنية يحقق بها المجتمع المحلى ذاته.

ويمكن توضيح الجذور الثقافية للمنهج ومفهومه كنتاج ووسيلة اجتماعية بالشكل التالى[٣٠].

٢٨- V. Anderson, Principles and Procedures of curriculum Improvement. New York: Ronald Press, 1956, PP. 83 - 86.

٢٩- J . Eggleston , The sociology of the School Cueeiculum , London : Routledge and Kegan Paul , 1980, PP . 16 - 17 .

٣٠ – محمد زياد حمدان، مرجع سابق، ص ص ١٦٠ – ١٦١ .

شكل (١٨) المنهج نتاج اجتماعى ووسيلة مباشرة يحقق بها
المجتمع ذاته ويكررها

مكونات (عناصر) الثقافة:

طبقا لما ذكره "رالف لنيتون" **Ralph Linton** فأن الثقافة تنقسم إلى ثلاثة أقسام وهى:

العموميات	**Universals**
الخصوصيات	**Specilties**
البديلات	**Alternatives**

وفيما يلى توضيحا لكل عنصر أو قسم من هذه الاقسام.

١ - العموميات: **Universals**

وهى مجموع العادات والانشطة والتقاليد والاساليب والادوات السائدة التى يمارسها معظم أفراد المجتمع مثل ارتداء زى معين والتحدث بلغة واحدة ولهجة واحدة، وطريقة التعبير عن المشاعر كالحزن والفرح والممارسات الدينية وأساليب الاحتفال بالمناسبات الدينية المختلفة كالمولد النبوى الشريف أو الاحتفال بليلة الاسراء والمعراج أو المناسبات القومية المختلفة كاحتفالات العاشر من رمضان وذكرى العبور العظيم والاحتفالات بثورة الثالث والعشرين من يوليو من كل عام وغير ذلك كما تشمل العموميات أيضاً أحكام السلوك السوى التى ارتضاها المجتمع لافراده والانشطة السياسية والاقتصادية والقيمية وغير ذلك.

وهذه العموميات وغيرها هى التى تعطى الثقافة طابعها العام الذى يميزها عن غيرها من الثقافات الاخرى وهى التى تساعد على تماسك المجتمع ووحدته والعمل على تحقيق أهدافه.

وتعمل العموميات على توحيد النمط الثقافى للمجتمع وعلى تفاهم أفراده وتقارب طرق تفكيرهم واتجاهاتهم فى الحياة. واشتراك أفراد المجتمع الواحد فى أنماط ثقافية معينة يؤدى إلى تقوية الشعور بالانتماء الاجتماعى وإلى تحقيق الارتباط والتفاهم بينهم وإلى الوحدة والتضامن والتماسك الاجتماعى.

دور المنهج نحو عموميات الثقافة

١ - ينبغى أن يهتم المنهج التربوى بالعموميات الثقافية التى توجد لدى التلاميذ وحدة وتقاب وتؤدى إلى تماسكهم واكسابهم روح الانتماء للوطن أو المجتمع مثل الاهتمام بدراسة اللغة العربية والعادات والقيم والتقاليد الصحيحة والمناسبة لنموهم والمناسبات القومية والدينية المختلفة التى تقوى لديهم الجانب الروحى والخلقى.

٢ - ينبغى أن يهتم المنهج المدرسى بانتقاء وتدعيم العناصر الثقافية العامة الجيدة والعمل على نبذ العناصر أو العموميات الثقافية السيئة ومن أمثلة العناصر الثقافية الجيدة تبصير التلاميذ بالحق الواجب والامانة والتعاون وحب الخير للجميع واحترام العمل. أما العناصر الثقافية السيئة التى تشوب الثقافة فمن أمثلتها: التبذير فى استهلاك الطعام والمياه والكهرباء، والعلاج بالوصفات البلدية والاعتقاد فى الزار وقراءة الكف والفنجان وغير ذلك من هذه العموميات.

٣ - يجب إلا تقتصر عملية اهتمام المنهج التربوى بعموميات الثقافة على المرحلة الالزامية فقط بل يجب أن تتعداها لتشمل مراحل تعليمية أعلى ولذلك فقد قامت حكومة جمهورية مصر العربية مشكورة بضم المرحلتين الابتدائية والإعدادية فى مرحلة واحدة سميت بمرحلة التعليم الاساسى مدتها ثمانى سنوات وتهدف - أساسا بذلك إلى اطالة فترة الالزام حتى تعمل على تقارب أفراد الامة وصهرهم فى بوتقة واحدة تؤدى إلى ارتباط أبناء المجتمع الواحد.

٢ – الخصوصيات: **Specialties**

وهى العناصر أو الانماط الثقافية التى يشترك فيها أو تختص بها أبناء فئة أو مهنة محدده من فئات أو مهن المجتمع، ويعملون على ممارستها بشكل واضح ولا يمارسها عادة باقى أفراد المجتمع، ويمكن تقسيم خصوصيات الثقافة إلى قسمين هما:

أ – الخصوصيات الثقافية الطبقية:

ويقصد بها تلك الانماط الثقافية التى تخص طبقة معينة من طبقات المجتمع دون غيرها – هذا ان كان المجتمع يؤمن بالطبقية – ومن أمثلته ذلك المجتمعات التى يوجد بها نظام الملكية. فنجد أن للاسرة المالكة مدارس خاصة لتعليم أبنائهم بعض البروتوكولات الخاصة بالحكم فى المجتمع وهذه المدارس لا يدخلها باقى أفراد الشعب، كما أن للاسرة المالكة سيارات خاصة بهم لايستعملها باقى أفرد الشعب ولهم أيضاً متنزهاتهم الخاصة ومستشفياتهم وأطبائهم الخاصين بهم ولهم أسلوبهم المعيشى فى الحياة والذى يختلف كثيرا عن أساليب معيشة باقى أفراد الشعب وهذه وغيرها تسمت بالخصوصيات الطبقية أو خصوصيات الطبقية الاجتماعية ومن أمثلتها طبقة الرأسماليين فى المجتمع وطبقة الاقطاع وغيرها. وقد وجدت كل هذه الطبقات فى مصر قبل قيام الثورة مما جعل هذه الطبقات متمايزة فى كل الاشياء عن باقى أفراد الشعب المصري. ولما قامت ثورة ٢٣ يوليو عام١٩٥٢ فقد حرصت تماما على الغاء هذه الطبقية من المجتمع وقررت مبدأ العدالة الاجتماعية وازالة الفوارق الطبقية.

ب – الخصوصيات المهنية:

ويقصد بها الانماط أو العناصر الثقافية التى يخص مهنة أو ظيفة معينة بالمجتمع، وتشمل هذه العناصر العادات والتقاليد وطرق التفكير والمؤسسات الثقافية والتعليمية ومهارات العمل بها ودورها المهنى المطلوب تحقيقه للمجتمع. ولوائح ونظم العمل بها وغير ذلك. ومن أمثلة الخصوصيات المهنية: الطب – المحاماة – الصيدلة – التعليم – الزراعة – التجارة – الصناعة – ...الخ. وهذه المهن لا تقتصر على فئة خاصة من أفراد المجتمع بل يستطيع الفرد أن يعمل بها أو أن ينتقل من مهنة لاخرى وذلك طبقا لقدراته واستعدادته الجسمية والعقلية ودون النظر إلى اللون أو الجنس أو العقيدة أو الطبقة الاجتماعية، كما أن أفراد الشعب الذين لا يعملون فى هذه المهن أو الوظائف يعلمون الادوار الوظيفية أو المهنية والاداب الاخلاقية المطلوب توافرها فى أعضاء كل منهة، فالمجتمع يعلم جيدا الصفات والشروط التى يجب توافرها فى مهنة التدريس حتى يكون المعلم قدوة حسنة أمام التلاميذ ويعلم جيدا أن مهنة الطب هى مهنة أنسانية وليست مهنة تجارية وغير ذلك الاداب المطلوبة فى أعضاء كل مهنة. ولا شك أن الخصوصيات المهنية هى التى يجب أن تنال اهتمام المدرسة بصفة عامة والمنهج التربوى بعناصره المختلفة بصفة خاصة.

دور المنهج التربوى نحو خصوصيات الثقافة:

١ – يجب أن يحرص المنهج التربوى على تعريف التلاميذ بأنواع الحرف أو المهن المختلفة الموجودة فى المجتمع وأن يعرفهم كذلك بالاداب والقواعد السلوكية المطلوب توافرها فى أعضاء كل مهنة أو حرفه منها.

٢ – ينبغى أن يكسب المنهج التلاميذ بعض المهارات الفنية لتعلم بعض الحرف أو المهن وممارستها داخل المدرسة مثل اكسابهم مهارات عن الاسعافات الاولية والزراعية والكهرباء والسباكة وأعمال السمكرة والنجارة والنحت والموسيقى والصناعات المبسطة كصناعة المربى والشربات وبعض أنواع الحلوى وصناعة الزبادى...الخ.

٣ – ينبغى أن يحرص المنهج التربوى على توجيه التلميذ توجيها مهنيا مناسبا وذلك لاختيار المهنة التى يود التلميذ أن يعمل فيها مستقبلا .

٤ – يجب أن يهتم المنهج التربوى بعرض أنشطة علمية وثقافية وفنية متعدده حتى يجد كل تلميذ بغيته فى النشاط الذى يميل اليه .

٥ – ضرورة قيام المنهج التربوى بربط الموضوعات الدراسية المتضمنة فيه والمهن المختلفة الكائنة فى البيئة المحلية للتلميذ .

٣ – البديلات (المتغيرات) Alternatives:

وهى تلك العناصر الثقافية التى لا تنتمى إلى الخصوصيات ولا إلى العموميات، ويأتى بها الأفراد عادة أو يتبنوها كبدائل لعناصر ثقافية مماثلة فى ثقافتهم المحلية كاستبدال نوع معين من الطعام بنوع آخر أواستبدال طريقة تفصيل الزى المعين بطريقة جديدة فى التفصيل أواستبدال جهاز قديم بآخر أو استبدال علاج قديم بعلاج حديث أو استبدال فكر أو أيديولوجية معينة بفكر أو أيديولوجية أخرى كاستبدال الفكر الشيوعى فى المجتمعات الشيوعية مثل بولندا ويوغوسلافيا وألمانيا الشرقية والمجر وتشيكوسلوفاكيا بالفكر الديمقراطى الحر المستنير لفساد الشيوعية وفشلها فكريا وعمليا ومن أمثلة البديلات الثقافية الفكرية أو اللا مادية ترسيخ العقيدة الاسلامية منهجا ونظاما وسلوكا فى أفراد الشعب بدلا من سيادة الانحلالية أو الالتجاء إلى أفكار الغرب المادية وعوده الوعى الاسلامى إلى أفراد المجتمع، فالحق أحق أن يتبع . وهذه كلها تمثل بديلات فكرية أو عقائدية أو أيديولوجية وعلى هذا فالبديلات الثقافية مادية كانت أو غير مادية هى التى تستبدل أو تحل محل أنماط ثقافية قديمة أو ثبت فشلها فى حل مشكلات أفراد المجتمع، والعكس بالعكس فيمكن أن تكون هذه البديلات فاسده خاصة إذا كانت تتعارض مع قيم وعرف وتقاليد المجتمع كاستبدال الغش والخداع والنفاق بالامانة وحب الاخرين والصبر والمثابرة وتفضيل المصلحة الخاصة على المصلحة العامة وأكل حقوق الناس بدلا من اعطاء كل ذى حق حقه .

والبديلات الثقافية هذه اما أن تكون من صنع المجتمع ذاته أو أن تكون مستورده من الثقافات الاجنبية كاستيراد وسائل الزينة أو موديلات الملابس أو استيراد معدات أو أدوات أو مخترعات تكنولوجية معينة لتحل محل نظائرها الكائنة بالمجتمع .

والبديلات الثقافية لا يشترك فيها غالبا إلا عدد قليل من أفراد المجتمع، وهى فى نفس الوقت لا تقتصر على جماعة معينة أو طبقة خاصة وهى تمثل طرقا فى التفكير والعمل لا تتفق والافكار والاعمال التى يقوم بها عامة الناس .

والبديل الثقافى الذى يتفق وعادات وقيم وعرف وتقاليد المجتمع ويجد قبولا لدى قطاعات الشعب المختلفة يوما بعد يوم يمكن أن يصبح من الخصوصيات ثم يصبح بعد ذلك من عموميات الثقافة وذلك كالاختراعات العلمية المختلفة التى أقبل عليها الناس لانها ساعدتهم فى حل مشكلاتهم الحياتية المختلفة مثل استبدال سيارة بأخرى أو استبدال علاج من علاجات القلب بآخر ليس له أعراضا جانبية كسابقه، أو استبدال آلة لزرع وحصده بآلة قديمة كانت تضيع وقت وجهد الفلاح بآلة حديثة توفر الوقت والجهد

كما أن هناك من البديلات الثقافية التى سرعان ما يلفظها أفراد المجتمع لتعارضها مع قيمة ودينه وتقاليده كادخال موضة فى الملابس تتسم بالخلاعة وعدم الالتزام بالحشمة أو ادخال فكر معين يتعارض والفكر الاسلامى للمجتمع أو ادخال نوع من الاطعمة لا يقرره الشرع الاسلامى كشحوم أو لحوم الخنازير (مثلا)٠

كلما ازداد عدد البلايلات الثقافية المفيدة لافراد المجتمع دل ذلك على حيوية وديناميه ثقافة المجتمع وتطورها ونموها ومرونتها وسرعة وسهولة اتصالها بالثقافات الاخرى، ولكن تزايد هذه العناصر الثقافية البديلة بشكل يزيد عن حاجة المجتمع وعن طاقة ثقافتة يؤدى إلى تفكك وميوعه وانلال ثقافة هذا المجتمع٠

ومما ساهم فى زيادة وسهولة انتقال بديلات الثقافة هو التطور المذهل فى وسائل النقل والمواصلات والاتصال بين كافة المجتمعات شرقا وغربا شمالا وجنوبا ولم تعد هناك فواصل جغرافية أو طبيعية بسبب التقدم الهائل فى عملية الاتصال والنقل الثقافى من مجتمع لاخر٠

دور المنهج التربوى نحو بديلات الثقافة:

١ - يجب على المنهج أن يدرب التلاميذ على طرق التفكير السليمة والنقد البناء لمواجهة البديلات الثقافية التى تغزو المجتمع باستمرار لامكان تقدير قيمتها الحقيقية وهل تستحق الاخذ بها أم يجب محاربتها والتحذير منها٠

٢ - على المنهج أن يعود التلاميذ على مواجهة المشكلات بذهن متفتح وبعقل راجح وليس بجمود فكرى يوقف حركة التقدم والتطور٠

٣ - يجب على المنهج تدعيم الانماط السلوكية المرغوب فيها وذلك عن طريق تدريب التلاميذ على حب التعاون واحترام المال العام ومراعاة الاداب العامة والقيم السليمة فى المختمع٠

هذا ويمكن توضيح علاقة مكونات الثقافة ببعضها طبقا للشكل رقم (١٩):

١- غلاف المجتمع
٢- عموميات الثقافة
٣- خصوصيات الثقافة
٤- بديلات الثقافة

شكل (١٩)
مكونات ثقافة المجتمع

يتضح من شكل (١٩) والذى يبين مكونات ثقافة المجتمع أن ثقافة المجتمع عبارة عن عموميات ثقافة (رقم٢) وهى كثيرة جدا وكلما ازدادت هذه العموميات ازدادت العلاقة بين أفراد المجتمع الواحد٠

كما تتكون الثقافة أيضاً من الخصوصيات الثقافية المختلفة (رقم ٣) وهى اما خصوصيات طبقية اجتماعية أو خصوصيات مهنية فكل شكل من هذه الاشكال يشير إلى وظيفة أو مهنة أو طبقة معينة من طبقات أو مهن المجتمع • ويلاحظ قلة عدد الخصوصيات عن عدد البديلات • كما تتكون ثقافة المجتمع أيضاً من بديلات الثقافة رقم (٤) وهى إما من صنع المجتمع نفسه أو مستوردة من ثقافات أجنبية، ويلاحظ أن البديلات الثقافية هى أقل عددا من عموميات الثقافة، كما يلاحظ من الشكل أيضاً تداخل البديلات مع الخصوصيات حتى يتم اختيارها والتعرف على فائدتها للمجتمع ثم يمكن بعد ذلك أن تسبح مع تيار عموميات الثقافة أو تصبح جزءا من نسيج ثقافة المجتمع عمومياته بخصوصياته ويلاحظ أن كل عناصر ثقافة المجتمع يحدها اطار اجتماعى معين تعيش فيه هذه الثقافة رقم (١) ويلاحظ أن المجتمع المتماسك هو الذى تترابط فيه عمومياته مع خصوصياته مع بديلاته وألا تتصارع هذه العناصر مع بعضها بل كل منها يكمل الاخر ضمانا لاستقرار واستمرار ثقافة المجتمع •

خصائص الثقافة وعلاقة كل منها بالمنهج المدرسى:

تتميز الثقافة بخصائص معينة ينبغى على المربى أن تكون على علم بها حتى يستطيع الاستفادة من دراستها فى وضعه أو تطبيقه للمنهج أو فى اختيار طريقة التدريس المناسبة على أن هذه الخصائص متداخلة مع بعضها البعض وأردنا فصلها فقط بهدف الدراسة وهذه الخصائص هى:

١ – الثقافة عمل انسانى (انسانية):

الثقافة كما عرفناها سابقا هى من صنع الانسان (ذلك الجزء من البيئة الذى يصنعه الانسان بيديه وعقله) أى انها انسانية وقد انفرد الانسان بها عن الحيوان نتيجة لما ينفرد به من ذكاء وقدرة على التفكير وحل المشكلات التى تواجهه عن غيره من الكائنات الحية الاخرى وقد ساعده ذلك على أن يحل مشكلاته ويبتكر ويخترع ويجدد ويطور ويخطط لمجتمعه •

دور المنهج:

أ –يجب أن يعنى المنهج بتنمية عقول التلاميذ بمساعدتهم على التفكير العلمى •

ب– يجب على المنهج أن يعنى بتحسين سلوك تلاميذه واستعدادهم للتمسك بالمبادىء والقيم السليمة فى المجتمع •

جـ– يجب على المنهج أن يساعد التلاميذ على اكتساب العناصر الثقافية المناسبة لحسن تكيفهم مع ثقافة المجتمع •

٢ – الثقافة مكتسبة:

أى أنها سلوك متعلم لا يولد الانسان به فهو ليس فطريا ولا يرثه الانسان بيولوجيا والثقافة تتكون من عادات أو استجابات متعلمة يكتسبها الفرد عن طريق الخبرة أثناء حياته وأثناء مروره بعملية التطبيع الاجتماعى والتى لابد وأن يمر الطفل بها حتى يصبح فردا انسانيا فى مجتمعه •

دور المنهج:

أ - على المنهج أن يحافظ على ثقافة المجتمع وذلك عن طريق اكساب التلاميذ المناسب منها والعمل على تهيئة الظروف المناسبة لاكتساب الخبرات المتصلة بها .

ب - يجب عل المنهج أن يساعد التلاميذ على استخدام الطريقة العلمية للتفكيرحتى يتم اكتسابهم للنافع والمفيد من عناصر الثقافة .

٣ - الثقافة مشبعة لحاجات الانسان:

فالثقافة نظرا لتعقيدها وتشابكها فإنها تشبع حاجات الانسان لما تشمله من معلومات ومعارف وفنون وعادات وموسيقى وتقاليد وقيم واتجاهات . . الخ فهى تشبع حاجات الفرد بما يجده مناسبا له وما يجده مفيدا له فى حياته وهى تعمل بذلك على توفير الكثير من وقته وجهده عن طريق إمدادها له بأساليب جاهزة من المواقف والمشكلات .

واجب المنهج:

أ - يجب على المنهج أن يركز على حاضر التلاميذ الذى هو نتاج الماضى فيعمل على اشباع حاجاتهم كما يعمل على حسن إعدادهم للمستقبل، وبمعنى آخر نستطيع القول أن دراسة التراث الثقافى ينبغى إلا يكون غاية فى حد ذاتها وانما وسيلة تزيد فهم الفرد للحاضر والمستقبل .

ب - على المنهج أن يكون مشتملا على مجالات ثقافية متعددة حتى يجد كل تلميذ ما يشبع حاجته .

٤ - الثقافة قابلة للانتشار:

نظرا لان الثقافة مكتسبة فهى تقبل النقل والانتشار حيث أنهاتنتقل من جيل لاخر ومن مجتمع لاخر وكذلك من فرد لاخر وذلك من خلال قابلية الفرد للتعلم والتى تميزه عن غيره من الكائنات الحية الاخرى ويساعد على تحقيق انتشار الثقافة سهولة الاتصال بين أفراد المجتمع الواحد وذلك بين المجتمعات المختلفة شرقا وغربا وشمالا وجنوبا .

دور المنهج:

أ - أن يهتم بتدريس اللغة القومية (لغة التفاهم بين أفراد الشعب الواحد) وبالتالى يسهل انتقال وانتشار الثقافة .

ب - يجب أن يهتم المنهج بتدريس اللغات الاجنبية خاصة تلك الشعوب ذات الانتاج العلمى والانسانى المرغوب فيه حتى يمكن اقتباس ما يتمشى مع عناصر ثقافتنا .

جـ - يجب أن يهتم المنهج بتدريس فنون المجتمع مثل الرسم والتصوير والتمثيل وغيرها، وكذلك يجب أن يسهم فى اكتساب التلاميذ مهارات استخدام هذه الفنون وتقدير القائمين بها حتى يتذوق التلاميذ بعض هذه الفنون التى تعتبر لغة عالمية .

د - يجب أن يهتم المنهج بتدريب التلاميذ على أسلوب التفكير السليم الناقد لمواجهة ما قد ينقل اليهم من عناصر ثقافيه من الخارج .

٥ - الثقافة متكاملة:

تتشابك وتتكامل عناصر الثقافة مع بعضها البعض فلا يستطيع كل عنصر أن يعمل منفردا دون عنصر آخر بل تعمل كلها ككل متكامل متفاعل بعضه مع البعض ولكى نبرهن على صحة ذلك نأخذ واحدا من الاكتشافات التى قامت ولا تزال تقوم فى حياتنا بدور فعال، وهو اكتشاف الكهرباء فقد أدى ذلك إلى اختراع كثير من الالات ال جانب الفوائد المعروفة للكهرباء فى حياتنا بل أدى اكتشاف الكهرباء إلى تعديل الكثير من سلوكياتنا وأساليب عملنا .

دور المنهج:

أ – أن يراعى الربط بين ما يدرسه التلاميذ وما يكتسبونه من خبرات فى حياتهم.

ب – أن يقدم خبرات حية متكاملة تكون أساسا للدراسة وليست مواداً دراسية منفصلة منعزلة عن مشكلات المجتمع الحقيقية.

٦ – الثقافة متغيرة:

فنظرا لاستمرار تفاعل الانسان مع البيئة ومدى تأثره بها وتأثيره عليها فإن ثقافة المجتمع تكون فى تغير مستمر فقد تستجد مشكلات تستدعى ابتكار حلول لها فتنشأ عناصر ثقافية لم تكن موجودة من قبل مثل التغيرات المستمرة التى تحدث فى طرق تشخيص الامراض وعلاجها والوقاية منها وفى آلات الانتاج ووسائلة وفى تحسين أساليب لزراعة وسلالات الحيوانات وفى وسائل الترفيه الفردى والجماعى وفى علاقة أفراد الاسرة بعضهم ببعض وفى وسائل المواصلات والاتصال وفى أساليب التفكير والاتجاهات والقيم وغير ذلك.

واجب المنهج:

أ – أن يكون مرنا بحيث يستوعب التغيرات الثقافية والاجتماعية التى تحدث فى المجتمع.

ب – أن يساعد التلاميذ على تنمية اتجاهاتهم نحو التغير الثقافى حتى يتوقعوا هذه التغيرات ولا يفاجأوا بحدوثها.

جـ – أن يوطد الصلة بين المدرسة والمجتمع حتى يتيح للتلاميذ الفرصة لفهمهم أسباب التغيرات الثقافية والنتائج التى تؤدى اليها.

د – أن يساعد التلاميذ على كشف واظهار مواطن الضعف التى تشوب ثقافة المجتمع وكذلك مناقشة نواحى القصور وكيفية التخلص منها.

هـ – أن يساعد التلاميذ على فهم وتحديد المشكلات الاجتماعية التى تؤثر عليهم.

و – أن يساعد التلاميذ على فهم وتقدير جهود الدولة فى سبيل حل مشكلات المجتمع وتحقيق خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية له.

ز – أن يثير اهتمام التلاميذ بالمشكلات الكائنة بالمجتمع وأن ينمى فيهم الميل لحل هذه المشكلات.

المؤسسات التربوية فى الثقافة

تعتبر المؤسسات التربوية فى المجتمع من مكونات البيئة الاجتماعية للتلميذ تؤثر فيهم وبالتالى فهى جزء من الاسس التى يرتكز عليها المنهج ويجب أن يضعها واضعوا المنهج فى الاعتبار .

وتشمل هذه المؤسسات مايلى:

١ – الاسرة	٢ – الجماعة المحيطة بالفرد
٣ – المؤسسات الدينية	٤ – وسائل الاعلام
٥ – المكتبات العامة	٦ – المعارض والمتاحف
٧ – الاندية والجمعيات	٨ – المدرسة

وسوف نتناول كل منها بشيء من التفصيل فيما يلى:

١ – الاسرة:

تؤثر الاسرة فى الفرد تأثيرا كبيرا فى كافة جوانب شخصية حيث تؤثر فى تحديد اتجاهاته وقيمة الفكرية والخلقية كما تؤثر فى اسلوبه فى مواجهة المشكلات كما تسهم فى تحديد ميوله، وكذلك تؤثر فى طريقة السلوك الاجتماعى، كما تقوم بتعليمه اللغة وطرق التعبير عن النفس كذلك فهى مسئولة عما يحدث له من انحرافات، وعقد نفسية كما قد تقيه شر الانحراف السلوكى إذا بدء فيه .

٢ – الجماعة المحيطة بالفرد:

يتأثر الفرد بالجماعة التى تحيط به فيستجيب لهذه الجماعة بالنبذ أو بالاقتداء أو بالاستنكار أو بالحذر أو بالتأمل حيث أن تجمع الجماعات وتصرفاتهم مع بعضهم البعض وما يسفر عنه من اختلاف فى الرأى أو تعاطف يترك أثرا قد يكون سيئا لدى الفرد الصغير الذى يعيش وسط هذه الجماعة مما يؤثر بالتالى على سلوكه العام ازاء المشكلات التى يواجهها حيث يتصرف فيها على ضوء ما مر به من خبرات مربية أو غير مربية وسط الجماعة .

٣ – المؤسسات الدينية:

تسهم المؤسسات الدينية فى تكوين المثل العليا والقيم الخلقية والسلوكية عند الافراد وخاصة صغار السن كما تسهم فى تعديل سلوكهم وفى توفير الراحة النفسية والتوازن الانفعالى وكذلك فى الشعور بالرضا للفرد حين يشترك فى الشعائر الدينية وحين يسهم فى احتفالات والاعياد وهى فى كل هذاتؤدى إلى صالح الفرد وصالح الجماعة وقد تسهم دور العبادة فى التربية العامة بجانب التربية الدينية وذلك عن طريق افتتاح فصول دراسية كما تفعل بعض المساجد كالازهر الشريف ومدارس القرآن الكريم الملحقة بالمساجد .

٤ – وسائل الاعلام:

تتشعب وسائل الاعلام كثيرا هذه الايام حيث تشمل الصحف والمجلات العديدة والمتنوعة والراديو والتليفزيون ودور العرض السينمائى والمسارح وغيرها، وتؤثر وسائل الاعلام كثيرا على الافراد حيث تزيد من ثقافتهم فى شتى المجالات العلمية والادبية والسياسية والاقتصادية وفى تقديم بعض الحلول للمشكلات التى يصعب حلها وكذلك التدريب على النطق السليم للغة القومية وبعض اللغات الاجنبية وفى تقديم الانتاج العلمى والفنى الذى لا يتاح للاغلبية الاطلاع عليه فى أماكنه الاصلية بجانب ما تقدمه من فرص الترفيه وفى هذا كله تعمل بطرق غير مباشرة على تقليل

الفوارق بين الطوابق وتتجه كثيرا من الدول الى الاستعانة بالسينما والتلفزيون والراديو فى التعليم بمدارسها بعد ما اتضح تأثيرها الفعال.

٥ – المكتبات العامة :

تلعب المكتبات العامة دورا واضحا فى ثقافة المجتمع عن طريق ما تحويه من كتب ونشرات وأفلام وتسجيلات صوتية وغيرها وتخدم المكتبات العامة كلا من المتخصصين وغير المتخصصين أو الباحث فى أحد الفروع العلمية أو الادبية أو الفنية فتقدم فرصا للاطلاع على كل ما يستجد من معارف فى مجال تخصصه أما غير المتخصص فيجد كتبا عديدة تعرض له الموضوعات بطرق مبسطة ويسهل عليه فهما (سلسلة اقرأ – سلسلة كتابك – سلسلة الالف كتاب ...الخ) كما تقوم المكتبات العامة بأشباع هوايات بعض الافراد مثل التصوير الضوئى والصناعات الكيماوية وصيد الاسماك للهواه والشطرنج وجمع طوابع البريد والفلك...الخ.

٦ – المعارض والمتاحف :

تقوم المعارض والمتاحف بدور هام فى ثقافة المجتمع. وتختلف المعارض عن المتاحف فى أن الاولى غير مستديمة حيث أنها تقام بهدف التعريف بالمنتجات أو الافكار المختلفة مثل معارض الكتاب والمعارض الصناعية والزراعية والفنية أما المتاحف فهى مستديمة وتقام بغرض التثقيف مثل المتحف الزراعى والحربى والسكة الحديد والصحى والبلهارسيا ومتحف الاثار المصرية بالقاهرة وقد يصل تأثر الفرد بما يشاهده من معروضات إلى اكسابه لهوايات جديدة كالرسم وعمل التماثيل والتصوير الفوتوغرافى وجمع عينات من الصخور.

٧ – الاندية والجمعيات:

تساعد الاندية والجمعيات على اشباع حاجات الفرد إلى الشعور بالانتماء إلى الجماعات الكبيرة وحاجته إلى الاشعور بأنه مقبول من الاخرين. ويتأثر الفرد بما يجرى فى النوادى والجمعيات ولا يستطيع أن ينعزل عنها كما يؤثر هو بسلوكه فيها وهكذا يتعلم من غيره كما أنه يؤثر فى تعليم غيره ويكتسب عضو النادى أو الجمعية فوائد تربوية منها تحمل المسئولية، وأهمية العمل فى جماعة، كما يتعلم كيف يكون قائدا فى مواقف معينة وتابعا فى مواقف أخرى، هذا بالاضافة إلى اكتسابه لبعض المهارات الحركية أو الفنية أو الادبية بالاضافة إلى تزوده بالمعلومات الثقافية متعددة الاتجاهات.

٨ – المدرسة :

المدرسة كمؤسسة تربوية هامة فى المجتمع:

كانت ثقافة المجتمعات القديمة بسيطة معقدة وبالتالى لم يكن هناك حاجة للمدرسة وانما كانت الأسرة والجماعات المحيطة بالفرد هى التى تتولى إكسابه العناصر الثقافية.

وعندما ازداد تعقيد المجتمعات ظهرت المدرسة كمؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتحقيق وظائف معينة هذا وقد ساعد فى أهمية المدرسة فى الوقت الحالى قلة تأثير كل من الاسرة والمجتمع تربويا وكذلك ضعف تأثير المؤسسات الدينية فى نفوس كثير من الناس.

وظائف المدرسة [٣١]:

١ – تقديم العناصر الثقافية فى صورة مبسطة:

فنظرا لان ثقافة المجتمعات الحالية غاية فى التعقيد فإن التلميذ فى مراحل عمره المختلفة يكون غير قادر على استيعاب وفهم كل ما يحيط به من عناصر ثقافية معقدة ومتشابكة ولهذا تقوم المدرسة بتصنيف هذه الثقافة إلى مجالات وموضوعات منفصلة كما تقوم بصياغتها فى مواضيع متدرجة من السهل إلى الصعب طبقا لمرحلة النمو التى يمر بها التلميذ لتتيح له فرصا أكبر فى فهم واستيعاب الحقائق.

٢ – تطهير الثقافة وانتقاء العناصر الصالحة منها:

والمقصود بالتطهير هو ازالة كل الجزانب السيئة التى قد تؤثر على التلميذ، والمقصور بالانتقاء هو اختيار ما هو صالح من ثقافة المجتمع. فالمدرسة بمناهجها المتنوعة لا تستطيع حصر وتقديم كل عناصر ثقافة الجنس البشرى، وانما عليها أن تهمل وتزيل العناصر الثقافية التى ثبت ضررها كالخرافات المتناقلة بين الناس والميل إلى التواكل واللامبالاه، والعادات الصحية والاجتماعية السيئة، كما أن عليها فى نفس الوقت أن تنتقى من عناصر الثقافة ما يحقق فائدة أكثر للفرد فيما يتعلق بالامور الصحية والفكرية والمعرفية والمهنية وكذلك ما يحقق فائدة أكثر للمجتمع كالتربية القومية والسياسية والمهنية، والمدرسة بعمليتى تطهير الثقافة انتقاء العناصر الصالحة منها تعمل على تطهير ثقافة المجتمع من العناصر غير المرغوبة كما تعمل على استمرارية العناصر الثقافية الجيدة بنقلها من جيل لاخر، وفى هذا العمل يقال أن المدرسة تقود التغير الثقافى فى المجتمع.

٣ – توفير بيئة انتقالية للفرد تكون وسطا بين الاسرة والمجتمع:

من المعروف أن الحياة فى المجتمع أمر بالغ التعقيد وخاصة بالنسبة للفرد الصغير حيث أنه ليس فى استطاعته الاندماج والتكيف فيها وفهمها بنجاح معتمدا فى ذلك على ما تلقاه من تربية داخل اسرته فهذا الفرد الصغير يحتاج إلى قدر من الرعاية أكبر مما تعطيه له الاسرة لكى يتكيف بنجاح مع مختلف العوامل المحيطة به فى المجتمع، والمدرسة فى هذا تقوم بدور الوسيط بين حياة الاسرة وحياة المجتمع المعقد حيث يمكن للمدرسة خلق بيئة متجانسة متوسطة بين كل من الاسرة والمجتمع ففى داخل المدرسة يحس الفرد الصغير بأن هناك من يهتمون بأمره ويقدمون له الخدمات وفى نفس الوقت يدربونه على الكفاح من أجل تحسين وضعه فى الحياة كما يحس الفرد بأن فى مقدوره أن يحقق لنفسه نجاحا يتيح له الانضمام فيما بعد إلى الطبقات الاجتماعية التى ترقى عن طبقته الاجتماعية طالما حرص على مواصلة التعليم وعلى التزود بالعناصر الثقافية والخبرات التى قد يفتقر اليها مجتمع الاسرة الذى ينتمى اليه.

٤ – التنسيق بين المؤثرات المختلفة التى يخضع لها الطفل فى البيئة الاجتماعية:

فالمدرسة تقوم بالتنسيق بين النظام والاسلوب الذى ينشأ فيه الطفل فى الاسرة وبين مايلاقيه هذا الطفل من نظم وأساليب مختلفة وهو فى الشارع أو فى المصنع أو فى البيع أو الشراء أو التعامل مع الاخرين.

[٣١] – محمد على نصر، المناهج، الطبعة الاولى، المنيا: دار نفرتيتى للطباعة والنشر، ١٩٧٩، ص ص ٩٤-٩٦

الاهداف التربوية العامة التى تسعى المدرسة لتحقيقها :

أولا: اتاحة فرص النمو الجسمى للتلاميذ:

ويتحقق هذا الهدف بالوسائل التالية:

أ - اعطاء التلاميذ بعض التمرينات الرياضية التى تساعد على نمو أجسامهم بطريقة سليمة وصحيحة.

ب - تزويد التلاميذ بمعلومات عن بعض الامراض كيفية حدوثها والوقاية منها وعلاجها.

جـ - تزويد التلاميذ بمعلومات عن شروط الاغذية المفيدة والاسس التى يجب اتباعها عند اختيار الغذاء المناسب.

د - اكساب التلاميذ اتجاهات صحيحة وعادات سلوكية صحيحة سليمة.

هـ - توفير اشراف طبى ورعاية صحية مستمرة للتلاميذ.

ثانيا: اتاحة فرص النمو العقلى للتلاميذ:

ويتحقق هذا باتباع المدرسة للوسائل التالية:

أ - تقديم المعلومات المناسبة للتلاميذ من واقع حياتهم الخاصة والعامة.

ب - تعريف التلاميذ بشتى مصادر المعرفة كالمراجع والمجلات المفيدة والرحلات إلى المصانع والمتاحف والمعارض والمؤسسات المختلفة.

جـ - اكساب التلاميذ طرق التفكير السليمة.

د - تدريب التلاميذ على مهارات الملاحظة والتحليل والاستقراء والقياس والتجريب.

ثالثا: اتاحة فرص النمو الاجتماعى للتلاميذ:

ويتحقق هذا الهدف بالوسائل التالية:

أ - تعريف التلاميذ بالنظم الاجتماعية القائمة فى بلادهم وغيرها من البلاد.

ب - تدريب التلاميذ على المهارات الاجتماعية اللازمة لهم كالعمل التعاونى فيما بينهم.

جـ - اكساب التلاميذ العادات الاجتماعية السليمة كتحمل المسئولية والالتزام بالمناقشة الموضوعية واحترام آراء الاخرين والاهتمام بمشاكل المجتمع المحلى والمجتمع القومى والمحافظة على المال العام (صفات المواطن الصالح).

رابعا: اتاحة فرص النمو والاستقرار العاطفى للتلاميذ:

ويمكن للمدرسة أن تحقق هذا الهدف بالوسائل التالية:

أ - احترام شخصيات التلاميذ واشعارهم بقيمتهم فى المجتمع.

ب - اكساب التلاميذ الشعور بالثقة فى أنفسهم وفى المحيطين بهم.

جـ - اشعار التلاميذ بالامن عن طريق توفير الحق والعدل من حولهم.

د - اكساب التلاميذ عادات الصدق والصراحة واحترام الاخرين.

خامسا: اتاحة فرص النمو المهنى والاقتصادى للتلاميذ:

ويتحقق هذا الهدف عن طريق الوسائل التالية:

أ – مساعدة التلاميذ على اكتشاف ميولهم تجاه المهن المختلفة وذلك عن طريق تزويدهم بالمعلومات الوافية عن هذه المهنة وعن المهارات اللازمة لكل منها.

ب –مساعدة التلاميذ على اتقان المهارات اللازمة ببعض المهن ووسائل النهوض بمهاراتهم وقدراتهم بعد التخرج من المدرسة والجامعة.

جـ – تزويد التلاميذ بالمعلومات اللازمة التى تساعد كلا منهم على أن يكون مستهلكا واعيا.

وظائف المدرسة ازاء المؤسسات التربوية الاخرى :

تقوم المدرسة بعدة وظائف تجاه المؤسسات التربوية الاخرى فى المجتمع. ويمكن تلخيص هذه الوظائف فيما يلى:

أ – تدعيم التربية التى تقدمها المؤسسات التربوية الاخرى فى اتجاه صالح الفرد والمجتمع كالمهارات العملية والمنزلية والتربية الخلقية.

ب –تصحيح الاتجاه التعليمى وعلاج الضعف لدى الافراد كتصحيح القيم الخلقية الفاسدة التى يكتسبها بعض الافراد من بيئاتهم وعلاج الشواذ والمعوقين.

جـ – وقاية الاجيال الجديدة من نقاط الضعف العامة الكائنه فى المجتمع باكتشاف هذه النقاط والدعوة إلى تصحيحها فورا.

د – قيادة التنسيق والتكامل مع عدم وجود تضاب فى النشاط التربوى واتجاهاته فالمدرسة أكثر الجهات خبرة باحتياجات ومتطلبات التلميذ وعليها مراقبة اتجاهات التأثيرات التربوية للمؤسسات الاخرى ونقدها وتوجيهها للصالح الخاص للتلميذ والعام للمجتمع.

هـ – المحافظة على العناصر الثقافية الصالحة من تراثنا الثقافى وتطويرها دائما لصالح الحاضر والمستقبل.

و – دراسة التغيرات الموجوده فى العالم ثم تحديد نوع التطور المطلوب واتجاهه واتاجه الفرص للخلق والابتكار.

ز – تقويم الاثر التربوى لنشاط المؤسسات الاخرى بغرض اكتشاف نقاط الضعف والخطر ولفت الانظار إليها.

بعض العيوب الحالية للمدرسة المصرية :

مازالت المدرسة غير قادرة على تحقيق وظائفها العامة ووظائفها تجاه المؤسسات التربوية الاخرى كما انها مازالت فير قادرة على تحقيق أهدافها التربوية العامة وهذه المشكلة المتمثلة فى عجز المدرسة تعانى منها دول كثيرة فى العالم وتشمل هذه العيوب مايلى:

أ – مازالت المدرسة تولى اهتماما كبيرا فى تلقين المعلومات والحقائق.

ب –اهمال المدرسة لسائر جوانب نمو التلميذ الخلقى والاجتماعى والسلوكى ...الخ.

جـ – اهمال المدرسة لتنمية الخبرات الشخصية للتلاميذ.

د – تمسك المدرسين بالطرق القديمة التقليدية فى التدريس.

هـ – انعزال المدرسة وانفصالها عن المجتمع.

و – اهمال المدرسة لميول وحاجات التلاميذ الحاضرة فى سبيل إعدادهم لمستقبل مجهول.

المنهج والتغير الثقافى

مفهوم التغير الثقافى وطبيعته:

يقصد بالتغير الثقافى تغير ثقافة المجتمع المعنوية وتتضمن العادات والقيم والمثل والأحكام وغيرها. كما يقصد بالتغير الثقافى أيضاً تغير ثقافة المجتمع من الناحية المادية والتى تشمل المخترعات ووسائل الانتاج وغيرها.

ويرى "أجبرن Ogburn" وغيره من المفكرين أن الجانب المادى أو الحضارى من الثقافة أسرع فى معدل تغيره من الجانب المعنوى أو العقلى فى الثقافة مما يتسبب عنه احداث توتر لدى الأفراد العاديين وهنا يأتى دور التربية فى العمل على اعداد الأفراد لتقبل هذا الموقف والتكيف السليم معه.

ومثال ذلك تقبل فكرة الاختلاط فى التعليم وفى الوظائف وفى المواصلات وتقبل إدخال الأدوات الكهربية الحديثة إلى المنزل كالثلاجة والبوتاجاز والغسالة والتليفزيون وغيرها...

أسباب التغير الثقافى (التغير الاجتماعى) :

أ – التقدم العلمى الهائل فى جميع الميادين كالطب والصيدلة والهندسة ... إلخ.

ب– ظهور التكنولوجيا الحديثة ونموها فى جميع المجالات كمجالات الزراعة والصناعة والتجارة وغيرها.

جـ– ظهور النظم الديمقراطية كأساليب مرغوب فيها لتنظيم الحياة فى المجتمعات.

أهم التغيرات التى طرأت على المجتمعات نتيجة التقدم العلمى التكنولوجى:

أولا : التغير فى الأسرة :

لقد تغيرت أساليب الحياة فى الأسرة من حياة ريفية جماعية حضرية ينفرد كل عضو فيها بشخصيته كما تعد الأسرة هى الأساس فى تربية الصغار لأن الزوجة لم تصبح متفرغة لرعاية الصغار، وذلك لخروجها للعمل لمشاركة الزوج فى تحمل أعباء المعيشة كما لم يعد الأب قادراً على الاشراف على توجيه أفكار وسلوك ابنائه وبذلك فقد البيت مركزه القيادى فى تربية الأبناء.

دور المنهج:

أ – تعويض النقص فى عمل البيت عن طريق تقديم الخبرات الضرورية للأبناء والخبرات المنزلية للبنت والخبرات الحرفية للابن والخبرات الاجتماعية للأبناء جميعاً.

ب– تقوية العلاقة بين المدرسة والمنزل (مجالس الأباء– تقارير مدرسية شهرية للمنزل... إلخ).

جـ– توجيه وعلاج المنحرفين من التلاميذ.

ثانيا : التغير فى نوعية السكان وتعدادهم:

لقد تحول بعض الناس من المعيشة فى القرى إلى المعيشة فى المدن وذلك لأسباب عديدة منها توفر وسائل الترفيه والكسب والثقافة فى المدن عنها فى القرى مما نتج عنه تكدس الناس فيها الأمر الذى تسب عنه تغير فى طبائع هؤلاء الناس من الطبائع الريفية إلى الحضرية وظهرت مشكلات صحية واجتماعية وغذائية وبيئة تسبب عنها انخفاض مستوى المعيشة فى المدن.

دور المنهج:

أ – الاهتمام بالمشكلات الحيوية فى المجتمع مثل مشكلة الانفجار السكانى ووسائل تنظيم النسل.

ب– الاهتمام بكيفية زيادة الانتاج الزراعى والحيوانى لتحقيق الأمن الغذائى للشعب.

جـ– الاهتمام بكيفية رفع المستوى الصحى والاقتصادى والثقافى للسكان.

د – العمل على ربط المنهج المدرسى باحتياجات ومشكلات المجتمع الحديثة.

ثالثا : التغير فى عدد ونوعية التلاميذ المتقدمين إلى المدارس:

نتيجة التغيرات التى حدثت فى نظام الحكم فى بعض المجتمعات تغير عدد ونوعية التلاميذ المتقدمين إلى المدارس فمثلاً فى مجتمعنا المصرى كان ولا يزال للنظام الديمقراطى أثره الكبير حيث أقبل الناس بكثرة على الالتحاق بالمدارس كما اختاروا نمط التعليم الذى يقودهم إلى أعلى الشهادات مع عدم الاقبال بنفس الدرجة على التعليم الفنى.

دور المنهج:

أ – تشجيع التلاميذ على الالتحاق بالتعليم الفنى والعمل على تغيير النظرة إليه على أنه أقل شأناً من التعليم الأكاديمى.

ب– توفير الوسائل المناسبة التى تساعد فى تنمية ميول وقدرات كل دارس والتى تحثه على انتقاء نوع التعليم المناسب له.

جـ– فتح مجال الدراسات العليا للتعليم الفنى على قدم المساواة مع التعليم الأكاديمى حتى يطمئن كل دارس على مستقبله وحتى يكسب المجتمع بذلك مواطنين يتقنون أعمالهم ويحبونها وتكون لديهم القدرة على النهوض بمستوى الأداء المهنى إلى أعلى الدرجات.

رابعا : التغير فى ميدان التصنيع والعمل:

لقد تغيرت طبيعة المهن من مهن فردية إلى أخرى جماعية ثم تغيرت إلى قيام مؤسسات كبيرة، كما تعقدت العلاقة بين العمال واصحاب العمل، وقد نتج عن هذه التغيرات فى ميدان التصنيع والعمل مشكلات فرعية عديدة منها، الآتى:

١– ظهور أساليب عمل جديدة:

فقد حلت الآلة محل القوة البدنية، ويتضح ذلك من الآلات الزراعية وآلات البناء والتشييد، كما قامت صناعات جديدة كصناعة حفظ الأغذية والأنسجة الصناعية كما تزايدت الحاجة إلى العاملين فى مجال الخدمات وهؤلاء ممن يتصفون بالرغبة فى الخدمة العامة مع الخبرة اللازمة فى هذه المجالات كمجالات التعليم والصحة والترفيه والخدمات الاجتماعية، كما زادت الحاجة فى ميدان العمل الانتاجى إلى المهارات العقلية والفنية أكثر من ذى قبل.

دور المنهج:

أ – تعريف التلاميذ بطبيعة المهن المختلفة ومتطلبات كل مهنة وذلك حتى يختاروا من بينها ما يناسب كل منهم.

ب– توفير الخبرات المتعلقة بالمهن فى البرامج المدرسية.

جـ– تدريب التلاميذ على المهارات الحركية والفكرية اللازمة لهم فى حياتهم العملية خارج المدرسة.

٢– ظهور الحاجة إلى حفظ الموارد الطبيعية وحسن استغلالها:

لقد ظهرت الحاجة إلى حفظ واستغلال الموارد الطبيعية نتيجة لتزايد عدد السكان بمعدلات تزيد عن النمو فى الثروات الطبيعية.

دور المنهج:

أ – مساعدة التلاميذ على كيفية الحفاظ على الموارد الطبيعية.

ب– مساعدة التلاميذ على استغلال الثروات التى لم تستغل بعد.

٣- مشكلات توزيع السلع والخدمات:

لقد ظهرت الآن مشكلات خاصة بتوزيع السلع والخدمات فى ميادين متنوعة.

دور المنهج:

المساهمة فى إعداد المواطن المدرك لحقوقه وواجباته فى المجتمع الديمقراطى بحيث يحرص على اعطاء الآخرين حقوقهم وتوفير كل مقومات الحياة الكريمة لهم.

٤- مشكلات الاعلان:

يحرص منتجو السلع وأصحاب الخدمات على الدعاية لأعمالهم بغرض إغراء الأفراد والجماعات على تفضيل سلعهم على السلع المنافسة وهم فى ذلك قد يزيفون الحقائق، أو يخفون عيوب سلعهم.

دور المنهج:

أ - توعية التلاميذ ومدهم بالمعلومات الفنية التى تمكنهم من التمييز بين الجيد والردئ.

ب- تبصير التلاميذ بمضار الغش والخداع التى تعود على الأفراد وبالتالى على المجتمع.

٥- تطور وسائل النقل والمواصلات والاتصال:

لقد أصبح العالم اليوم أكثر انفتاحاً واتصالاً من ذى قبل، وأصبح انتقال الأفكار والأخبار والمعلومات والأحداث متاحاً وسهلاً فهكذا يلعب القمر الصناعى دوراً خطيراً فى سرعة وسهولة النقل الاعلامى من مكان لآخر وهكذا ساهمت الطائرات الأسرع من الصوت فى تقريب المسافات بين العالم شرقه وغربه شماله وجنوبه وهكذا تطورت سرعة النقل البحرى وأصبحت هناك ناقلات للغذاء والبترول والمواد من النوع العملاق السريع الأمر الذى أدى إلى إيجاد شبكة من المواصلات والنقل والاتصال السريع فأصبح العالم اليوم وكأنه أسرة واحدة أو قرية صغيرة.

دور المنهج:

أ - تزويد التلاميذ بقواعد الأمان اللازمة فى المواصلات السريعة والخطيرة التى يتميز بها العصر الحديث الذى نعيش اليوم أحداثه.

ب- تعويد التلاميذ على اتباع أسلوب التفكير العلمى الذى يساعدهم على دقة الحكم فى المشكلات التى تواجههم.

٦- زيادة وقت الفراغ:

زادت أوقات الفراغ الآن لدى الأفراد وذلك بسبب تحديد ساعات العمل وكذلك لدخول الآلات الحديثة فى المصانع والمنازل وفى الشارع بصفة عامة فى شتى مظاهر الحياة التى نحياها فى المترل أو العمل أو الشارع.

دور المنهج:

أ - توجيه التلاميذ نحو الطرق الصحيحة لشغل أوقات الفراغ.

ب- إرشاد التلاميذ نحو بعض الهوايات النافعة مثل هواية جمع طوابع البريد وصيد الأسماك والصناعات الغذائية المترلية والتمرينات الرياضية ... الخ.

جـ- تحذير التلاميذ بالعواقب الضارة التى تحدث لهم نتيجة اندماجهم فى الاشتراك فى بعض الأنشطة الضارة.

٧- تغير القيم والمعايير الخلقية:

لقد نتج عن تحرك بعض الأفراد والجماعات من أماكنها الأصلية بالريف إلى أماكن جديدة بالمدن تغيراً فى بعض القيم والمعايير الخلقية نتيجة لعدم وجود الترابط الاجتماعى فى المدن بالدرجة الكافية بالاضافة إلى طبيعة الحياة الجديدة فى المدن حيث تزدحم بالأفراد فى كل مكان كالمواصلات والمرافق ودور الترفيه وغيرها.

دور المنهج:

أ - تهذيب الذوق العام والميول والاتجاهات والمثل لدى التلاميذ.

ب- العمل على تنقية التقاليد الاجتماعية من الشوائب الضارة بالمجتمع.

خامسا: التغير فى أساليب الحياة:

لقد كان للانجازات والمخترعات والابتكارات المادية الناتجة عن العلم والتكنولوجيا وكذلك الطرق التى ابتكرها العلم لمواجهة المشكلات أكبر الأثر فى تغيير أساليب الحياة، وقد أدرك الناس ذلك فقدروا العلم وأساليب انجازاته واندثر الكثير من المعتقدات الخاطئة والأفكار والتقاليد البالية.

دور المنهج:

أ - انتقاء وتطهر وتبسيط ثقافة المجتمع.

ب- مراعاة واتساع وتشعب المعارف عند تخطيط المنهج وتنفيذه.

جـ- انتقاء الصالح من المعلومات والحقائق والأفكار وتزويد التلاميذ به بما يساعدهم على مواجهة التغيرات العصرية بطريقة ناقدة وفاحصة.

د - أن يهتم المنهج بجعل هذه المعارف ذات قيمة وظيفية وأن يكون لها معنى حقيقى فى نظر التلاميذ وأن يدرك أهميتها وقيمتها فى حل مشكلاته ومشكلات مجتمعه.

واجبات المنهج بصفة عامة إزاء التغيرات الثقافية فى المجتمع:

يجب على المنهج المدرسى أن يساهم فى توفير بيئة قوية سليمة للتلاميذ تساعدهم فى مواجهة العالم المتغير فى معارفه وأفكاره وقيمه وعاداته وآلاته ومهنته ويمكن تحقيق هذا بما يلى:

١- تدريب التلاميذ على السلوك التعاونى الديمقراطى لما فيه صالح الفرد والمجتمع.

٢- تدريب التلاميذ على المهن المتنوعة كل حسب قدراته وميوله بما يفيد مستقبل الفرد وبما يفيد الجماعة ويلبى احتياجاتها من المتخصصين.

٣- تعريفهم بالامكانيات الجديدة التى يقدمها العلم والتكنولوجيا لتحسين مجالات الحياة المختلفة (الصحة، الغذاء، الكساء، الترويح... الخ).

٤- توعيتهم بمعايير جودة السلع المختلفة ليكونوا مستهلكين مستنيرين ولا يرضخوا للدعايات المضللة.

٥- تعريف التلاميذ بالثروات الطبيعية للبلاد، وكيفية المحافظة عليها وتنميتها وتدبير البدائل لها.

٦- تعريف التلاميذ بمشاكل المجتمع المتغير على الدوام وكيفية مواجهتها بالحلول السليمة.

٧- تعريف التلاميذ بالنظم المالية والاقتصادية والصناعية القائمة فى البلاد وكيفية الحرص على أن تكون لصالح الجماعة كلها.

٨- توعية التلاميذ بكيفية توقى الحوادث الناتجة عن الأدوات والآلات العلمية التى يصادفونها فى كل مكان (السيارات، التوصيلات الكهربائية، أنابيب البوتاجاز، الأدوات، الكيماويات... الخ).

٩- تدريبهم على مهارات تفيدهم فى قضاء أوقات فراغهم فيما يفيدهم (جمع طوابع البريد، صيد السمك، الصناعات الغذائية، المنزلية كالمربات والشربات والورنيشات وغيرها، والألعاب الرياضية واعداد الأجهزة العلمية المبسطة الخ)

١٠-تهذيب السلوك والذوق العام عن طريق التربية الخلقية والدينية والجمالية لمواجهة حالات الانحراف والخروج عن المألوف.

مواصفات المنهج العصرى الذى يساير التغير الثقافى فى المجتمع:

أولا : اختيار خبرات المنهج بحيث تعد التلميذ للحياة فى عصر سريع التغير دائم التطور:

حيث لم يعد مقبولاً أن تقوم المدرسة بعملية النقل الثقافى بالصورة الجامدة التى لا تناسب التطورات السريعة الحالية فى كم ونوع المعلومات حيث أن الحقيقة قد اصبحت اليوم مسألة نسبية فما تتضح صحته اليوم قد يثبت خطؤه فيما بعد، كما أن نوع المعلومات التى تناسب بعض التلاميذ قد لا تناسب الآخرين، كما أن المناهج بالمرحلة الثانوية لا تناسب الاعداد للحياة لأنها تركز على الإعداد للجامعة وعلى المنهج انتقاء المعلومات اللازمة للحياة الحاضرة والمستقبلة والحرص على أن يفهم التلاميذ المفاهيم العامة أكثر من الحرص على التفاصيل الدقيقة القابلة للنسيان وأن تتاح الفرصة لكل فرد لكى يتجه لدراسة الموضوعات التى تناسبه.

ثانيا : استخدام طرق حديثة فى التدريس:

حيث لم يعد مقبولاً الاهتمام بتحفيظ المعلومات بطريقة قهرية ثم تسميعها لهم وتقويمهم بناء على قدراتهم على التكرار والاعادة والاسترجاع بعد أن عرفنا قابلية الحقائق والنظريات والقوانين للتبديل والتعديل، لهذا يلزم أن يقوم التدريس على تدريب العمليات العقلية العليا لدى التلاميذ كالتفكير والنقد والابتكار والتجريد والتحليل وأن يقوم على اكسابهم المهارات اليدوية والأكاديمية اللازمة لهذا العصر.

ثالثا : ادخال التعديلات المناسبة على التنظيمات الحالية للمناهج:

فلم يعد من الملائم الاستمرار فى تنظيم المعارف بطريقة المواد الدراسية المنفصلة التى لا تقبل التداخل أو المزج أو الربط حيث أنه قد أصبح على الفرد الآن فى مجتمعنا الحديث أن يواجه مشكلات الحياة المتشعبة والتى ترتبط بالعديد من مجالات المعرفة والتى تتطلب مهارات متعددة، وعلى المدرسة أن تجعل الدراسة تدور حول المشكلات الحيوية التى يواجهها الفرد فى بيئته الخاصة والعامة بدلاً من أن تدور حول المواد الدراسية المصنفة تصنيفاً افتعالياً، وهذا يستلزم ربط المدرسة بالبيئة المحيطة بها سواء فى الموضوعات التى تختار للدراسة أو فى تنظيم نشاط التلاميذ خارج أسوارها. كما يحتاج الأمر إلى عدم تقسيم اليوم المدرسى إلى حصص محددة تعوق الدراسة بالطرق المقترحة.

رابعا : جعل المنهج المدرسى مرناً :

يجب أن تكون المناهج سريعة الاستجابة للتغيرات الثقافية التى تحدث فى المجتمع، كما يجب أيضاً على المنهج أن يتيح للمعلم حرية التعديل والتغير بما يتناسب مع ما يستجد خلال العام الدراسى من أمور كما يجب على المدرس أن يعود تلاميذه على الاطلاع المستمر ويشجعهم عليه.

خامسا: تعديل وظائف المعلم :

لايمكن تغيير المحتوى الدراسى وطرق التدريس دون تغيير طبيعة أو وظيفة عمل المعلم، وأفضل ما يناسب العصر فى هذا المجال هو أن يكون له الدور الارشادى والتوجيهى فى العملية التعليمية وألا يكون مجرد ملقن للمعلومات ومحفظاً لها وذلك حتى يساعد تلاميذه على المرور فى الخبرات التربوية المناسبة لهم، كما أن عليه أن يوفر البيئة الخصبة الصالحة لنمو تلاميذه جسمياً وعقلياً واجتماعياً وروحياً وأن ينمى لدى تلاميذه الأسلوب العلمى فى التفكير كأسلوب حديث ومناسب يساعدهم على مواجهة المشكلات المعقدة المتعددة التى تواجههم فى حياتهم الحاضرة والمستقبلة.

سادسا : اتاحة الفرص لحرية البحث عن الحقيقة :

على المنهج التربوى أن يشجع تلاميذه على إعمال الفكر وأن يدربهم على المهارات المختلفة (عقلية، يدوية، اجتماعية... إلخ) لجمع البيانات والحقائق وحل المشكلات المختلفة.

دور المدرسة إزاء التغير الثقافى :

رغم اتفاق المربين ورجال الفكر على أهمية دور المدرسة بالنسبة للتغيرات الثقافية، إلا أنهم لم يتفقوا على طبيعة الدور الذى يجب أن تقوم به، ويتضح ذلك فى الآراء المختلفة الآتية:

١- <u>الرأى الأول</u>:

أن تقوم المدرسة بدور المحافظة على التراث الثقافى وتقديم هذا التراث للتلاميذ بصورة منسقة واضحة ليسهل عليهم استيعابها، وأن على المدرسة أن تساعد التلاميذ على التكيف مع المجتمع القائم والثقافة القائمة وليس واجبها السعى لاحداث أى تغير أو اعداد الأفراد لحياة قادمة قد لايتحقق وجودها على الصورة التى يتوقعها ويخطط لها المتحمسون للتغير ويرون أن وظيفة المدرسة هى العمل على تحسين نوعية الفرد بتدريب عقله ومهارته مما سيؤدى إلى تحسين أحوال المجتمع فيما بعد.

٢- <u>الرأى الثانى</u>:

أن تقوم المدرسة بدور قيادى إزاء التغيرات الحادثة فى المجتمع (المدرسة التجديدية، القيادية، التقدمية) سواء من خلال نقد الأوضاع الثقافية القائمة أو من خلال العمل النشيط على إحداث التغير، ويبنى رأيهم فى ذلك على

المسئولية الملقاه على المدرسة كمورد للأفكار الجديدة التى تدعو إلى التقدم الاجتماعى وتحسين أحوال المواطنين. ولم تحظ هذه الآراء بموافقة الغالبية من المفكرين لأن هذا يعنى عزل المدرسة عن المجتمع لتبنيها برامج لم يوافق عليها المجتمع، كما أنه ليس لدى كل المعلمين التدريب والخبرة الكافية لتحمل قيادة الدعوة إلى تغيرات يحددوها بأنفسهم لما فى ذلك من نتائج عميقة الأثر على المجتمع ومما يحتاجه هؤلاء المعلمون من خبرة بفن القيادة وبأحوال المجتمع بالتفصيل.

٣- الرأى الثالث:

أن تقوم المدرسة بدور حيادى إزاء التغيرات الثقافية حتى لاتؤثر على وحدة المجتمع، وأن عليها أن تهتم فقط بالقيم والحقائق الثابته المتفق عليها وأن تبتعد عن الموضوعات الجدلية المختلف عليها، أما إذا تعرضت إليها فينبغى عرض وجهات النظر المختلفة بطريقة محايدة ويعاب على هذا الرأى السلبية التى تفرض على المدرس والحيرة التى سيقع فيها التلاميذ نتيجة لهذه السلبية، كما أن هذا يؤدى إلى تقسيم موقف المدرسة على أنها توافق على الوضع الراهن دون معارضة.

ماهوم الدور الذى يمكن أن تقوم به المدرسة إزاء التغير الثقافى:

من الخطأ الاعتقاد بأن فى مقدور المدرسة أن تحدد الصورة التى يجب أن يكون عليها مجتمع الغد نحو التغير الذى تنشده وكذلك فمن الخطأ أن تتخذ المدرسة موقفاً سلبياً إزاء مشاكل المجتمع، ولعل أفضل دور للمدرسة أن تقوم به هو:

١- تمكين التلاميذ من دراسة أحوال مجتمعهم وبيئتهم دراسة وافية يتطلعون فيها على مشاكلهم، كما تمكنهم من دراسة أحوال المجتمعات الأخرى والحلول التى اتبعوها لحل مشاكلهم المختلفة.

٢- تدريب التلاميذ على اساليب خدمة البيئة والنهوض بها مما ينمى لديهم المهارات العقلية والعلمية اللازمة لتطوير البيئة فى حالة أفضل فى إطار الثقافة السائدة كما ينمى لديهم الرغبة فى القيام بدور ايجابى إزاء مشاكل المجتمع.

٣- إعداد الأجيال التى تصنع التغير المرغوب فيه وترحب به لكى يتمكنوا من التكيف مع التغيرات التى سيواجههم ولا يقفوا عقبة فى سبيلها بعد أن تتضح لهم فائدتها.

وعلى هذا فيكون الدور الأمثل للمدرسة هو توجيه التغيير وليس قيادته لإعداد الأفراد الراغبين فى العمل على إصلاح المجتمع والقادرين على تحمل هذه التبعات.

ثانيا: الاسس النفسية للمنهج

مقدمة :

لما كان النهج التربوى يعد خصيصا لمتعلم فى مرحلة تعليمية معينة فإن هذا المتعلم يمر بمراحل نضج مختلفة جسمية وعقلية وعاطفية واجتماعية وروحية وغيرها، كما أن هذا المتعلم يختلف عن غيره فى كثير من أوجه النمو وفى الميول أو الاهتمامات وفى الذكاء، والمتعلم له طبيعة انسانية تحدد سمات شخصية، وهو حين يلتحق بالمدرسة فإنه يتأثر فى تعليمه وتعلمه بالظروف الاسرية والبيئية المختلفة التى يعيش فيها ويتأثر أيضاً بخبراته التى تلقاها من المترل، وهذا يقتضى ضرورة أن يراعى المنهج التربوى كل هذه الظروف والمتغيرات التى أثرت ولا تزال تؤثر فى نمو التلميذ فيجب أن يراعى المنهج نشاط التلميذ وكيفية تعلمه والشروط اللازمة للتعلم بالطريقة الصحيحة وأن يراعى الفروق الفردية التى تميزه عن غيره من التعلمين، وأن يراعى تحقيق الارتباط بين خبرات التلميذ السابقة والخبرات التعليمية التى تقدم له داخل المدرسة، كما يجب أن تتنوع خبرات المنهج وتتعدد كى يجد كل تلميذ بغيته ومراده فيما يحب وفيما يميل إليه، كما ينبغى أن تراعى مراحل نضج التلميذ بحيث تقدم له الخبرات التى تلائم كل مرحلة من مراحل النضج المختلفة.

ويشمل الجانب النفسى للمنهج معالجة النقاط الاتية:

- المنهج وعملية النمو. – المنهج وميول التلاميذ.
- المنهج والخبرة. – المنهج وحاجات التلاميذ.
- المنهج والفروق الفردية. – المنهج والصحة النفسية.

١ – المنهج وعملية النمو :

اهتمت التربية التقليدية بالمادة الدراسية أكثر من اهتمامها بنمو المتعلم باعتبار أن هذه المادة تمثل معارف وتراث وقيم وعادات المجتمع الموروثة والتى يجب نقلها من جيل لاخر والاهتمام بها أكثر من الاهتمام بنمو المتعلم. أما التربية الحديثة فقد وضعت المتعلم فى الاعتبار واهتمت بنموه ونشط علم النفس فى هذا المجال ليؤكد فى نظرياته المختلفة وقوانينه المتجددة ضرورة الاهتمام بالمتعلم وبأساليب تعلمه وتوفير الظروف الصحيحة التى تحقق نموه بطريقة سليمة وضرورة مراعاة مراحل نموه المختلفة ومراعاة خصائص كل مرحلة منها إذا أردنا مواطنا صالحا للمجتمع.

- خصائص عملية النمو :

١ – النمو عملية مستمرة:

حيث يبدأ الطل حياته صغيرا، ثم ينمو بالتدريج فى مجالات أو جوانب النمو المختلفة نموا متصلا، فالنمو الحاضر يعتمد على النمو السابق، كما أنه أساس للنمو فى المستقبل، وبالرغم من صعوبة ملاحظة عملية النمو إلا أنه يمكن قياس جوانب النمو المختلفة بين الحين والاخر.

ويقسم علماء النفس عملية النمو إلى مراحل مختلفة كما يلى:

١ – مراحلة سنى المهد.

٢ – مرحلة الطفولة المبكرة.

٣ – مرحلة الطفولة المتوسطة.

٤ – مرحلة الطفولة المتأخرة.

٥ – مرحلة المراهقة ٠
٦ – مرحلة الشباب والرجولة ٠
٧ – مرحلة الشيخوخة ٠

وينبغى إلا يفهم من هذه التقسيم وجود حواجز أو فواصل بين مرحلة وأخرى، فالنمو عملية مستمرة وأيضا متصلة وهذا الفصل ليس إلا بهدف المعرفة والدراسة ومراعاة توفير الظروف المناسبة لكل مرحلة منها حتى تسير فى اتجاهها الصحيح ولا يتعطل عملها، فالطفل إذا ما أصيب (مثلا) بمرض معين فى مرحلة الطفولة المبكرة ربما يؤثر على باقى جوانب نموه الاخرى كالنمو العقلى أو الاجتماعى أو الانفعالى، كما أن هذا المرض قد يعطل النمو الجسمى عنده مستقبلا ٠

دور المنهج التربوى:

١ – يجب أن يقدم المنهج التربوى خبرات توبوية متدرجة فى الصعوبة طبقا لمرحلة النمو التى يتعامل معها المنهج ٠
٢ – ينبغى أن يقدم المنهج التربوى للتلميذ خبرات متكاملة مترابطة حتى يضمن عنصر الاستمرار فى الخبرة ٠
٣ – لما كان التعلم فى مراحلة الاولى من التعليم يتم عن طريق تعامل التلميذ مع المحسوسات المختلفة ويعتمد على الخبرة المباشرة فيجب أن تراعى مناهج هذه المراحل خصائص تلميذ هذه المراحل ٠

٢ – النمو عملية داخلية وكلية :

ان نمو الفرد يأتى من الداخل وليس من الخارج فهو ليس إضافة خارجية كاضافة قالب من الطوب لتعليمه البناء أو قطعة من الخشب لزيادة مسطح منضده ٠

كما أن النمو عملية كلية، فالفرد ينمو جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا فى وقت واحد، والنمو فى جانب من جوانبه يؤثر على الجوانب الاخرى، فالنمو الجسمى يؤدى إلى النمو الاجتماعى، بمعنى أن الطفل وقبل خروجه من المترل لعدم قدرته على المشى يكون نموه الاجتماعى ضعيفا وبسيطا وعندما يمشى ويخرج من المترل فتتسع دائرة علاقاته الاجتماعية لتشمل صحبة أبناء الشارع أو الحى أو أبناء الجيران وهذا يعنى تطور نموه الاجتماعى وانتقاله من حيز الاسرة إلى مجال أرحب وأوسع كما أن النمو الاجتماعى يؤثر على النمو الانفعالى ولكن هذا التكامل بين جميع مجالات أو جوانب النمو لايعنى عدم وجود دورات نمو سريعة لجانب معين من جوانب النمو عن الجوانب الاخرى كما يحدث لدى الفرد فى مرحلة المراهقة حيث تكون هناك بعض مظاهر النمو أوضح من غيرها فثمة دورة للنمو العقلى، وأخرى للنمو الاجتماعى وثالثة للنمو الجسمى، وهكذا وإن كانت هذه الدورات متصلة ببعضها وتخضع جميعها لوحدة الكائن الحى الذى ينمو ٠

دور المنهج التربوى:

١ – تقديم خبرات متكاملة للمتعلم لتحقيق نموه بشكل متكامل داخل وخارج الفصل والمدرسة.

٢ – اعطاء كل تلميذ واجبات تتناسب ونضجه الجسمى واستعداده العقلى ونموه الاجتماعى.

٣ – تنويع الانشطة وطرق التدريس كى تشمل المتعلم من جميع جوانبه فالتلميذ ينمو ككل وكذلك يتعلم ككل فهو يتعلم فى الحصة المادة الدراسية ويكتسب اتجاهات معينة نحوها ونحو معلمها ويتعامل مع المواقف فى ضوء خبراته السابقة وفى ضوء نضجه الجسمى كما يتأثر فى عملية التعلم بالظروف الطبيعية الكائنة بالفصل وميله نحو المادة وغير ذلك وهذا نموا متكاملا.

٣ – النمو يسير من العام إلى الخاص ومن عدم التميز إلى القدرة على التميز:

فالطفل يتحرك بجسمه كله على الفراش قبل أن يحبو وهو يقبض على القلم بكل أصابعه قبل أن يمسكه بالاصابع الثلاث للكتابة، وهو يقبض على الشىء بيديه قبل أن يلتقطه بيد واحده ويلتقطه باليد الواحدة قبل أن يلتقطه ببعض أصابع اليد الواحدة – وينسحب هذا على نموه اللغوى والعقلى والاجتماعى والانفعالى. وهو يعتبر أن أى سيده فى بداية عمرة هى أمه وأن أى رجل هو والده ثم بعد ذلك يخصص معرفته، فيتعرف على أمه من وسط جمع غفير من السيدات ويتعرف على والده من بين عدة رجال.

دور المنهج التربوى:

١ – ينبغى أن يقدم المنهج للتلاميذ الاشياء العامة ثم يقدم لهم– وطبقا لمراحل نضجهم – الاشياء التى قيها تخصص أو تمايز.

٢ – ينبغى الاهتمام بالكليات أولا ثم التركيز على الجزئيات فمثلا فى دروس العلوم يدرس التلميذ مفهوم العنصر قبل مفهوم الذرة ومفهوم الذرة قبل أن يدرس مكونات الذرة الداخلية. وفى دروس اللغة العربية مثلا نبدأ بالجملة قبل الكلمة وبالكلمة قبل حروفها.

٤ – النمو عملية فردية:

فكل فرد يختلف فى نموه عن الاخرين حتى الاطفال التوائم تختلف فى نموها فأحدهما قد يكون طويلا والاخر أقل طولا وأحداهما قد يكون أكثر ذكاءا والاخر أقل ذكاءاً، كما أن كل فرد يكون سريعا أو بطيئا فى نموه عن أبناء عمره وهذا يتوقف على نوع التغذية فى الاسرة والثقافة السائدة فيها والظروف الاجتماعية و الاقتصادية التى ينمو فى ظلها الفرد.

دور المنهج التربوى:

١ – ينبغى أن ينوع المنهج من الخبرات التعليمية التى يقدمها للتلاميذ حتى يجد كل تلميذ حاجته منها طبقا لنموه الخاص به.

٢ – يجب التنويع فى أساليب التدريس كى تعم الفائدة على جميع التلاميذ.

٣ – ضرورة التنويع المستحب فى النشاطات التعليمية داخل وخارج الفصل ليجد كل تلميذ ما يناسبه منها.

٤ – ينبغى التنويع فى الاسئلة التى يطرحها المعلم على تلاميذه لكى تراعى المستويات التحصيلية.

٥ – النمو عملية متدرجة:

فالطفل يحبو قبل أن يمشى ويقف على رجليه قبل أن يمشى ويمشى قبل أن يجرى، والطفل يدرك الاشياء التى فى بيئته قبل أن يدرك ما هو خارجها، ويتعامل مع المحسوسات قبل المجردات وتكون علاقته بأمه أشد من علاقته بأبيه أو اخواته ثم يتدرج فى تفاعلاته وعلاقاته الاجتماعية لتشمل الاب فالاخوة فأطفال الشارع أو الحى، وهو يستخدم الالفاظ المألوفة قبل أن يتعلم الاطفال أو الكلمات الغربية أو التى لا تستخدم كثيرا فى المترل (مثل مفهوم القومية – والاعتزاز بالوطن – الديمقراطية – والتعاون – الصبر – والامانة.....الخ). وهو يفهم الحاضر أولا قبل أن يدرك الماضى أو يتأمل فى المستقبل، وهو يدرك القريب قبل البعيد، وهذا التدرج يخضع للتدرج الطبيعى للنمو الخاص بكل مجال من المجالات.

دور المنهج التربوى:

١ – التدرج فى تقديم الخبرات التربوية فتقدم الخبرات المحسوسة أو الملموسة أو المدركة قبل أن نقدم الخبرات المجردة أو المعنوية.

٢ – التدرج فى تقديم المادة العلمية فى الحصة الواحدة فنبدأ بالسهل ثم ننتقل إلى الصعب ونبدأ بالقريب ونتدرج حتى نصل إلى البعيد ونتدرج فى الزمان فنعطى له خبرات الحاضر قبل أن نعطية خبرات الماضى أو ما يتوقع غدا.

٣ – التدرج فى الاسئلة وفى الاختبارات فنبدأ بالاسئلة السهلة فالصعبة فالاكثر صعوبة.

٢ ـ المنهج وحاجات التلاميذ :

تعرف الحاجة بأنها حالة توتر أو اختلال فى التوازن يشعر الفرد به بخصوص هدف معين، ويرغب فى عمل شىء لبلوغ هذا الهدف وازلة التوتر أو الاستعادة التوازن[٣٢].

فالحاجة إلى الطعام والحاجة إلى الماء والحاجة إلى الاخراج والحاجة إلى الجنس الاخر والحاجة إلى الامن والطمأنينة والانتماء وغيرها نعتبر من الحاجات الضرورية للفرد لكى يحقق توازنه ووجوده فى البيئة أو المجتمع الذى يعيش فيه وتختلف طريقى اشباع هذه الحاجات من فرد لاخر ومن مجتمع لاخر وتختلف من ثقافة إلى ثقافة أخرى، كما أن اشباع هذه الحاجات وغيرها يتم بما لا يتعارض مع قيم وعادات المجتمع.

وقد تنبه المنهج التربوى لأهمية وضع حاجات المتعلم فى اعتباره، فالمنهج المدرسى حين يتخذ حاجات التلاميذ أساسا لاختيار مواد الدراسة والانشطة العلمية، فإن التلاميذ يقبلون على ذلك بطريقة أكثر فاعلية وايجابية ويزداد نشاطهم، كما أن وضوح الهدف مما يتعلمه التلميذ يسهم فى تحقيق حاجاته ازاء هذه المادة.

ويمكن تقسيم حاجات الفرد إلى:

أ – حاجات فسيولوجية أو بيولوجية كالحاجة إلى الطعام والماء والاخراج والجنس.

ب –حاجات عقلية كالحاجة إلى اتخاذ القرار المناسب فى الوقت المناسب والحاجة إلى التعبير عن الذات والحاجة إلى التفكير بطريقة ما لحل مشكلة تواجه الفرد، والحاجة إلى التحليل والتفسير والتمييز وغير ذلك.

جـ – حاجات نفسية واجتماعية: ويقصد بها الحاجات التى تتصل بأمال ومخاوف وطموح الناس إلى جانب سعادهم ورفاهيتهم، وذلك كالحاجة إلى الانتماء لجماعة معينة والحاجة إلى الانتماء لأسرة معينة والحاجة بالانتماء إلى ناد

٣٢ – فرنسيس عبد النور، مرجع سابق، ص ٩٣ .

معين. وهذا الشعور بالانتماء يعطى لصاحبه احساسا بحبه للاخرين وحب الاخرين له كما يشبع لديه الحاجة بالرضى عند وهذا من شأنه أن يدفعه إلى بذل المزيد من الجهد والعمل لإرضاء جماعته وبالتالى للحصول على رضاها عنه ولتحقيق مصلحة الجماعة وبالتالى لتحقيق مصالحة وأهدافه لان الفرد لايحقق أهدافه إلا فى وجود جماعة تساعده فى ذلك، وعدم توافر هذه الحاجة لدى الشخص من شأنه أن يفقده ثقته بنفسه وبالتالى فهو يفقد الثقة فى الاخرين مما يقلل من انتاجه وعمله وبالتالى تضعف روحه المعنوية.

دور المنهج نحو حاجات التلاميذ المختلفة:

١ – ينبغى أن يحرص المعلم على التعرف على حاجات تلاميذه المختلفة ويضعها فى اعتباره فى العملية التعليمية بما يساعد على اشباع هذه الحاجات وطبقا للفروق الفردية لتلاميذه.

٢ – يجب تنويع النشاطات المدرسية حتى يجد كل تلميذ حاجته فى النشاط الذى يناسبه كما يجب أيضاً التنويع فى الواجبات المدرسية كى تشبع حاجات التلاميذ المختلفة.

٣ – ينبغى أن تشعر التلميذ دائما بالطمأنينة وألا من وأنه مقبول من معلمه ومن ادارة المدرسة ومن باقى تلاميذ الفصل حتى يقبل على المدرسة بنفس راضية ومطمئنة وحتى نبعد عنه القلق والتوتر الذى قد يصاحبه إذا ما فقد هذه العناصر.

٤ – ينبغى أن يشعر التلميذ دائما بقدرته على النجاح والتفوق فى دراسته فالشعور بالنجاح يؤدى إلى المزيد من النجاح.

٣ - المنهج وميول التلاميذ:

إن الميل هو شعور أو قوة تدفع الفرد للاهتمام بشيء معين وتفضيله على غيره والانصراف عما عداه والفرد يقبل على العمل الذى يميل إليه والعمل الذى يشبع الميل يسبب للمتعلم رضى وسرورا ومن هنا كان استغلال الميول هاما فى عملية التعلم.

ويقوى ميل الفرد إذا كان مرتبطا باشباع حاجاته وتختلف الميول باختلاف الافراد وتتأثر بالبيئة التى يعيش فيها الفرد وبالعادات والتقاليد السائدة والمهنة التى ينتمى إليها وبمستواه الاقتصادى وبالظروف الثقافية والحضارية التى يتفاعل معها.

والميول مظهر هام من مظاهر نمو الفرد وتعكس عامل النضج وأثر البيئة ومعظم دراسات الميول جماعية عن طريق قطاعات تمثل الانشطة وما تفضله الجماعات ذات الاعمار المتقاربة ولكنها لا تقدم الكثير عن ميول الافراد كأفراد عندما يتقدمون من مستوى من النضج إلى مستوى آخر.

والاطفال فى بداية حياتهم يهتمون بالانشطة البسيطة ذات الطابع الفردى وكلما تقدموا فى السن يصبح لعبهم جماعيا وتصبح ميولهم اجتماعية، والفروق الفردية فى الميول ترتبط بالجماعات ذات المستويات الاقتصادية المختلفة كما أنها توجد بين أفراد الجماعة الواحدة ولا توجد ناحية نفسية تزداد فيها الاختلافات كما هو الحال فى الميول.

الميول والمنهج الدرسى:

إن معرفة ميول الافراد فى مختلف الاعمار والصفوف الدراسية يساعد على اختيار وتنظيم مادة التعلم ذات المعنى للمتعلم. فالميول تهب استبصارا فى خبرات الفرد البيئية فهى تعبر فى أى وقت عن شخصية الفرد وتدل على رغباته ودوافعه.

وينبغى أن ندرس ميول الجماعة التى نريد أن نخطط لها المنهج كما ينبغى أن يدرس المعلم ميول تلاميذه بعمق يستغل هذه الميول فى جعل العمل بالفصل مناسبا لكل شخص ونمط ومحتوى مواد التعلم نفسها ينبغى أن تكون وسيلة لخلق وتنمية ميول جديدة كلما تقدم المتعلم فى دراسته. ويهتم واضع المنهج بتغيرات الميول بحسب تغير العمر، ويظهر التغير فى الميل فى نوع اللعب والقراءة والمهنة والمادة الدراسية المفضلة...الخ.

الميول والمادة الدراسية:

فى المدرسة الثانوية (من سن ١٥ – ١٨) يميل التلاميذ إلى الرسم والتلوين والاشغال اليدوية أكثر مما يميلون إلى التاريخ والشعر والقواعد اللغوية ويفضلون المواد التى تتضمن النشاط والتعبير عن النفس أكثر من المواد التى تهتم بالمجردات أما الموهبون منهم فإنهم يظهرون ميلا نحو الموضوعات المجردة أكثر من الموضوعات العلمية، فالطلاب ذو الذكاء المحدد يفضلون الحرف أما الاذكياء فإنهم يقبلون على دراسة الرياضيات وفى المدرسة الحديثة التى يتنوع فيها التعليم تصبح المواد التقليدية غير مرغوب فيها.

ولكى يستفيد المربى من دراسة ميول التلاميذ ينبغى مراعاة مايلى:

١ – يبحث المعلم عن جاحات المتعلم الاساسية التى تخدمها الميول ويساعدهم على اشباعها.

٢ – يهتم المعلم بتنمية الميول السليمة لدى التلاميذ وتكوين ميول جديدة ويوفر لهم فرص النجاح.

٣ – ينمى المعلم ميول كل تلميذ حسب ما لديه من استعدادات، وقدرات ويعينه على أداء بعض الاعمال بنجاح.

٤ – أن الميول التى يكونها التلاميذ نحو مادة ما تتأثر بشخصية المعلم وبالعلاقات التى تربطه بتلاميذه، ولذا يجب أن تكون علاقات المعلم بتلاميذه علاقة سوية[٣٣].

٤ - المنهج وعملية التعلم

مفهوم التعلم:

لقد اختلفت مفاهيم التعلم باختلاف المربين وما يتبناه كل منهم من فلسفة تربوية يؤمن بها وطبقا لنظرته الخاصة لعملية التعلم عند الانسان. ومن هذه التعريفات ما يلى:

- ان التعلم هو تغير أو تعديل فى سلوك الكائن الحى يحدث عن طريق التكرار والممارسة لاشباع حالة التوتر أو الدافع لديه[٣٤].
- التعلم هو عملية تغير للمناذج السلوكية للتلاميذ[٣٥].
- التعلم هو اكسب المعارف والمهارات المطلوبة.

٣٣ – فرنسيس عبد النور، مرجع سابق، ص ص ٩٦ –٩٨ .

٣٤ – المرجع السابق، ص٩٨

٣٥- R. Tyler , Basic Principles of Curriculum and instruction , Chicago Press , 1975, PP 5 - 6 .

- التعلم هو تعديل للسلوك الانسانى الناتج عن خبرة فردية لبيئة محددة.
- التعلم هو مجموع التغيرات السلوكية التى تحصل نتيجة خبره يمر فيها التلميذ[٣٦].

ومن التعريفات السابقة يمكن القول بأن الموقف التعليمى الذى يتم فيه التعلم يقتضى:

أ – موقف مشكل يواجه الفرد ويقتضى منه سلوكا معينا.

ب –وجود حاجات أو دوافع أو ميول توجه الفرد لمواجهة المشكلة أو الموقف.

جـ – وجود حوافز تشجع الفرد على أن يسلك سلوكا معينا فى هذا الموقف.

د – يقوم الفرد بنشاط هادف ايجابى لحل المشكلة رغم الصعاب التى قد تواجهه فى هذا الموقف المتشكل حتى ينجح ويصل إلى الهدف.

وقد اختلفت النظرية إلى المنهج باختلاف المفهوم الذى ساد عن التعلم فى عصر معين.

ويمكن تقسيم النظريات التى ظهرت فى مختلف العصور إلى ثلاث وهى:

١ – نظرية الاختزان العقلى:

وهى التى تنظر إلى العقل على أنه مخزن أو وعاء تخزن فيه المعلومات حتى يجىء وقت الحاجة إليها فتستدعى. وأصبح هدف التعلم هو خزن كميات ضخمة من المعلومات فى العقبل وأصبح التعلم عملية استظهار. كما أصبح المنهج كمية من المعلومات توضع تحت تصرف المتعلم ليحفظها ويختزنها فى عقله.

٢ – نظرية التدريب العقلى:

تركزت هذه النظرية حول الاعتقاد بأن العقل له وظائف كثيرة منها التفكير والتذكر والحكم والتصور، واعتبر التعلم تدريبا لهذه الوظائف أو الملكات وأصبحت المواد وسيلة طبيعية لتقوية هذه الوظائف العقلية، وكل ملكة لها مواد معينة تصلح لتقويتها فكانت الرياضيات هى الطريق الطبيعى لتقوية ملكة التفكير وتكدس المنهج بالمعرفة لتقوية الملكات المختلفة.

٣ – التعلم عن طريق الخبرة:

إن التعلم هو تغيير أو تعديل السلوك عن طريق الخبرة والتجربة ويتركز الاهتمام على تغيير أنماط سلوك التعلم وكيفية الوصول إلى إحداث هذه التغيير ويصبح مفهوم التعلم بأنه التغير المطرد فى السلوك الذى يرتبط من ناحية يتتابع الموقف ومن ناحية أخرى بمجهودات الفرد المتكررة ليصل إليه بطريقة فعالة ويعتبر التعلم أيضاً هو الوصول إلى طريق ترضى الدوافع أو توصل إلى تحقيق الأهداف.

فالتغيير فى السلوك أصبح إختباراً لحدوث التعلم وإذا لم يحدث تغير فلا يوجد تعلم، كما أن السلوك يتضمن المتعلم كله وليس المخ فقط، فالمخ والجهاز العصبى والعضلات والعظام والنظام العضوى، كلها تدخل فى كلمة السلوك، والخبرة اذن تشمل كل انواع النشاط المتضمنة فى مجهودات الشخص ليتكيف بنجاح للموقف وإذا لم تحدث هذه الخبرات فلن يحدث تعلم.

---

[٣٦] – محمد زياد حمدان، مرجع سابق، ص ١٧٤ .

وجود أغراض محدده شرط لابد منه للتعلم: فالجوع مثلا يدفع إلى البحث عن الطعام وفى هذا المقام يجب أن نفهم أمورا ثلاثة:

أولا: ان المشكلة تبدأ فقط عندما ترتبط رغبة شديدة أو حاجة بتحقيق هدف معين فإذا أمكن الوصول إليه فإنه يحقق هذه الرغبة أو الحاجة.

ثانيا: محاولة تحقيق الهدف يتضمن العمل، فالنشاط ضرورى للتعلم وقد عرف التعلم على أنه نشاط ناتج عن التوتر لتحقيق هدف.

ثالثا: أن المواقف ذات المشكلات بالضرورة فردية، وقد يحدث أن تنشأ رغبات متشابهة فى مجموعة أفراد فى نفس الوقت ولكنها لا تزال شخصية تهم كل فرد لتحقيق رغباته أو حاجاته وقد أكد "جون ديوى" أن التعلم يحدث فى ضوء أهداف واضحة ومرغوب فيها.

إن وسيلة التعلم هى حل المشكلة وللوصول إلى أنماط سلوكية ناجحة يمكن بواسطتها حل المشكلة لابد من المجهود المتكرر ولكنه ليس المجهود القائم على التكرار الالى بل التدريب الذى يؤدى إلى السلوك المتكيف.

ويشمل المنهج الحديث الذى تشير إليه التربية الحديثة جميع الخبرات التى يحتاجها الطفل دون النظر إلى طبيعتها أو إلى الزمان أو المكان الذى تحدث فيه فالخبرات خارج المدرسة أكثر أهمية فى تعليم الطفل من الخبرات داخل المدرسة.

٤ – النظرية الجشتالتية:

أكدت النظرية الجشتالتية دور الفرد فى تكوين سلكه وتحديد نوعيته ويؤكد علماء هذه النظرية – كوهلر **Kohler** وكوفكا **Koffka** وليوين **Lewin** وكلهم ألمان، بأن القدرة على حل المشاكل الحياتية تنتج عادة من خلال التبصر. وأن القدرة الادراكية للفرد هى العامل الاساسى فى عملية الادراك الحسى **Perception** وصنع القرارات الشخصية والاستعمال العقلى للمعلومات وطبيعة الفهم والتعلم والتذكر الانسانى.

أما تضمينات النظرية الجشتالتية للمنهج فمن أهمها مايلى[٣٧]:

١ – أن المنهج يجسد تنوعا واسعا من الأهداف التربوية التى تتطلب تطوير أنواع متعددة من التعلم الفكرى والاجتماعى والحركى.
٢ – أن المنهج يتكون من وحدات دراسية شاملة يمثل كل منها مفاهيم أو كفايات أو مهارات محددة مترابطة.
٣ – أن وحدات المنهج وعناصره متداخلة متسلسلة مع بعضها البعض من خلال علاقات حميمة يتشكل منها فى النهاية كلا متكاملا مفيدا من الافكار أو المعارف أو المهارات لدى التلاميذ.
٤ – ان المنهج شامل لجميع المعلومات والانشطة والخبرات والعوامل البيئية المحتملة التى تتدخل فى عملية التعلم، سواء كانت هذه فكرية أو اجتماعية أو عاطفية أو مادية محسوسة.
٥ – ان أساليب طرق التعليم تعتمد بدرجة رئيسة على حل المشكلات والمشاريع دون التشجيع والتكرار والتمرين كما هى الحال فى المناهج السلوكية.

مستويات الذكاء والمنهج التربوى:

٣٧- H. Taba , Op . cit., PP. 83 -84.

للذكاء العام أو الخاص مستويات مختلفة تبدأ بمستوى متدن " أقل من ٢٠ درجة" يسمى به بالافراد المعتوهين، وتنتهى بمستوى عال (فوق ١٤٠ درجة) ويعرف الافراد به بالعباقرة.

ففى الذكاء العام هناك العبقرى والذكى جدا والمتوسط فى ذكائه والغبى والاحمق والمعتوه وغيرهم.. أما فى الذكاء الخاص فهناك العبقرى الذكى جدا، والمعتوه فى القدرة الكتابية أو الموسيقية، بمعنى أن هناك أفرادا يتمتعون بذكاء عال فى قدرة أو أكثر، وذكاء متدنيا فى قدرات أخرى.

وهكذا فإن استعمال مفهوم الاستعداد فى التربية، والحكم به على التلاميذ يعد فى رأينا أكثر انصافا وصدقا من قرينه الذكاء العام[٣٨].

ويمكن تلخيص مستويات الذكاء المختلفة بالجدول التالى:

جدول (٢)

مستويات الذكاء لدى الانسان

التصنيف	درجة الذكاء
عبقرى	١٤٠
ذكى جدا	١٢٠ – ١٣٩
فوق المتوسط	١١٠ – ١١٩
متوسط	٩٠ –١٠٩
أقل من المتوسط	٨٠ – ٨٩
غبى	٧٠ – ٧٩
أحمق	٥٠ –٦٩
أبله	٢٠ – ٤٩
معتوه	– ٢٠

المنهج التربوى والذكاء:

ان مراعاة المنهج التربوى تصميما واعدادا وتنفيذا وتقويما لمستويات الذكاء المختلفة من الامور الواجب اتباعها ووضعها فى الاعتبار فى كل خطوة من الخطوات المنهجية السابقة كما يلى:

١ – ينبغى عند اعداد أو تشييد المنهج مراعاة مستوى الذكاء العام للتلاميذ. وهذا يعنى اعداد مناهج خاصة بالمعوقين ذوى الذكاء تحت ٧٠ درجة، وأخرى خاصة بالموهوبين ذوى الذكاء فوق ١١٠ درجة ومناهج ثالثة للتلاميذ ذوى الذكاء المتوسط ٩٠ – ١٠٩ درجة.

٢ – مراعاة تدرج المحتوى المنهجى من أهداف ومعلومات وأنشطة عملية بما يتفق ومستوى ذكاء التلاميذ ويساعد على تنمية ورعايته خلال عمليات التعلم والتعليم.

٣ – مراعاة تصنيف التلاميذ فى مستويات دراسية تتفق مع طبيعة ومتطلبات المناهج المقررة لكل مستوى.

٤ – تحديد التلاميذ ذوى القدرات الخاصة المتفوقة، ثم توجيههم علميا وأكاديميا ومهنيا طبقا لهذه القدرات حتى يستفيد منهم المجتمع مستقبلا.

---

٣٨ – محمد زياد حمدان، مرجع سابق، ص ١٨٣ –١٨٤ .

٥ – تحديد التلاميذ ذوى القدرات الذكائية المتدنية، واعداد مناهج خاصة بهم ووضعهم فى مجموعات علاجية خاصة بهم كى يلحقوا بقرنائهم فى التعليم العام.

٦ – تحديد مقدار الوقت اللازم نسبيا لتنفيذ الأهداف التربوية أو المنهج نفسه وتحديد الوقت اللازم للتعلم من خلال معرفة نوع ومستوى ذكاء التلاميذ.

٧ – تحديد التغيرات الملاحظة على سلوك وقدرات التلاميذ نتيجة لتعلمهم للمنهج الذى تم اعداده مع تعديله إذا اقتضى الأمر ذلك حتى يتفق المنهج وقدرات هؤلاء التلاميذ وطبقا لمستوياتهم الذكائية.

٥ - <u>جان بياجيه وتطور ادراك الطفل ودور المنهج:</u>

إن أكثر النظريات شهرة وقبولا فى مجال تطور ادراك الطفل ماخص منها عالم النفس الأمريكى "جيروم برونر" وعالم التطور السويسرى "جان بياجية".

فنظرية "برونر" الخاصة بالادراك تفيد بأن التلاميذ يدركون الاشياء حولهم بتميز صفات التشابه والاختلاف بينها. وفى نظام برونر هذا تمثل عملية التصنيف الإجراء التنظيمى الرئيسى لترتيب المجموعات أو تبويبها المتسلسل. فنظرية تحصيل المفهوم **Concept Attainment** تبدأ فى تحديد صفات الاشياء او العناصر، وتجميع المتشابه منها فى مجموعات، ثم كشف العلاقات بين هذه المجموعات لاستقراء المفهوم العام بعد ذلك. يوضح برونر بأن هذا التدريج بالعلومات من خاصها إلى عامها يستلزم من المتعلم استعمال المعارف وفهمها وصنع قرارات مناسبة بخصوصها.

وباختصار تتلخص نظرية "برونر" الادراكية فى ثلاث مراحل هى:

١ – المرحلة الحركية.
٢ – المرحلة الحسية.
٣ – المرحلة اللفظية المجردة[٣٩].

أما نظرية العالم السويسرى "جان بياجية" الادراكية، فإنها تعتبر من أكثر النظريات الادراكية تأثيرا، بل أكثرها رواجا على الاطلاق، وان آراء "جان بياجية" العملية وخبراته التطبيقية مع الاطفال بخصوص تطور الادراك وطبيعة الذكاء والتكيف مع البيئة وكيفية التعلم، وطبيعة النمو الفردى، تكون كلها صميم علم تطور الطفل، أو ما يعرف الان بعلم النفس التطورى **Developmental Psychology**.

وبينما يرى "بياجية" بأن تفاعل التلميذ ضرورى لتطوير قدرته الفكرية، وبينما يؤكد أن الذكاء يتجسد فى كيفية وسرعة تكيف هذا التلميذ مع البيئة، فإنه يحدد أربع مراحل أساسية لنمو الادراك أو تطور الفكر عنده وهى ما يلى:

١ – المرحلة الحركية.
٢ – مرحلة التفكير الحسى.
٣ – مرحلة العمليات الحسية.
٤ – مرحلة العمليات المجردة.

<u>وهذا يقتضى من المنهج مايلى:</u>

---

٣٩ – محمد زياد حمدان، التدريس الحديث، أصوله وخصائصه، بيروت: مؤسسة الرسالة ١٩٨٢، ص١٨٢

١ – تبويت المعرفة والانشطة المنهجية بما يتوافق مع المراحل المختلفة لتطور التلميذ الادراكى ٠

٢ – تنظيم معارف المنهج ومفاهيمه وأنشطته بصيغ استقرائية متسلسلة من المحسوس إلى المجرد، ومن البسيط إلى المركب٠

٣ – اعتماد المنهج فى مجال أنشطة التعليم والتعلم على الطرق الفردية والمشاريع وحل المشكلات٠

٤ – تحديد مدى استعداد التلاميذ قبل تقديم المادة المنهجية لهم٠

٥ – تجسيد المنهج للمبادىء والمفاهيم والعوامل الادراكية مع مراعاة البيئة الاجتماعية والثقافية

٦ - المنهج والفروق الفردية:

اقتضت الحكمة الالهية أن يختلف الافراد عن بعضهم البعض فى كثير من الامور البيولوجية أو الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية والعقلية والخلقية والروحية والانفعالية وهذه سنة الله سبحانه وتعالى فى خلقه، فلا يولد اثنان متشابهان فى كل الامور، بل يختلف حتى التوأم عن شقيقه فإذا كانت بصمات أصابع الفرد الواحد تختلف عن صابع لاخر من أصابع يديه فكيف لا يختلف الفرد عن الفرد؟ واذا كانت الفروق الفردية موجودة فى الانسان فهى أيضاً موجودة فى الحيوان وفى النبات وفى الطيور٠

وموضوع الفروق الفردية هو موضوع قديم، فقد أشار إليه افلاطون فى جمهوريته حين أصر على وضع كل فرد من أفراد المجتمع فى العمل المناسب له، ولقد جاء فى هذا الصدد أنه لا يولد اثنان متشابهان، بل يختلف كل فرد عن الاخر فى المواهب الطبيعية، فيصلح أحداهما لعمل ما بينما يصلح الثانى لعمل اخر٠

كما أن أرسطو قد أشار أيضاً إلى موضوع الفروق الفردية بين الفرد والفرد وبين المجتمع والاخر ومن جميع الاوجه وفى كل الجوانب٠ كما يعتبر فرانسيس جالتون **Galton** أول من حاول تطبيق أسس التطور والتكيف على دراسة الافراد، ووضع كثيرا من الاختبارات والمقاييس، فكان له السبق فى تقدم علم النفس الفارقى، ثم توالت الابحاث ووضعت الاختبارات المتعددة بعد ذلك وعلى رأسها مقياس بينيه وسيمون[٤٠] ٠

مفهوم الفروق الفردية:

يقصد بالفروق الفردية اختلاف الافراد عن بعضهم فى النواحى الجسمية والعقلية والمزاجية والاجتماعية والروحية وغير ذلك٠

ان التصدى لدراسة الفروق الفردية بين المتعلمين من الامور التربوية الهامة التى يجب أن يحرص عليها المعلم فى الموقف التعليمى كما أن دراسة الفروق الفردية والبحث فيها والعمل بها يعتبر من واجبات طالب كلية التربية أو معهد اعداد المعلم وذلك إيمانا بأن لكل تلميذ استعداداته وقدراته وميوله واهتماماته واتجاهاته الخاصة به والتى تميزه عن غيره من التلاميذ، كما أن مراعاتها فى العملية التعليمية يجعل المعلم حريصا على تطويع المنهج التربوى وعناصره المختلفة كى يضع فى اعتباره هذه الفروق لصالح المتعلم ولصالح مجتمعه أيضا٠

---

٤٠ – آن انستازى، سيكولوجية الفروق الفردية، ترجمة السيد محمد خيرى وآخرين، القاهرة: الشركة العربية للطباعة والنشر، (ب٠ ت)، ص ص ٢١ – ٢٣ ٠

ومما يؤكد اختلاف كل تلميذ عن قرنائه فى كافة الاوجه أو الجوانب فمن المعروف أن الطفل ينمو جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا وأن كل جانب من هذه الجوانب يؤثر فى غيره، فالخصائص الجسمية للطفل تؤثر تأثيرا كبيرا فى اتجاهاته النفسية وعلاقاته الاجتماعية وفى تكوين أنماط شخصية، كما أن كثيرا من المشكلات التى قد يصاب بها التلميذ تنشأ نتيجة ظروف صحية وجسمية كان قد مر بها، ومن امثلة هذه المشكلات التأخر الدراسى للتلميذ أو هروبه عن المدرسة أو وجود عيوب فى النطق. مما يترتب على هذه الامور عجز التلميذ عن متابعة أقرانه وعن التقدم التحصيلى أو التعليمى فى صفه الدراسى، وهكذا تختلف هذه الأمراض أو المشكلات من تلميذ لاخر طبقا لاختلاف بيئاتهم الاجتماعية وظروف تنشئتهم الصحية والجسمية الأمر الذى يؤثر فى النهاية على تكوين شخصية المتعلم وسلوكياته المختلفة فى الحياة الاجتماعية.

واجب المعلم نحو الفروق الفردية للمتعلمين:

ينبغى أن يتفهم المعلم قرارات وامكانيات تلاميذه حتى يجعل العمل التربوى متنوعا ومختلفا ومناسبا لكل تلميذ من تلاميذه. فمثلا:

- ينبغى أن ينوع المعلم من طريق التدريس التى يستخدمها فى الموقف التربوى.
- ينبغى أن يقدم المعلم لتلاميذه أسئلة مختلفة فى الصعوبة أو فى المستوى وفى النوع كى يجد كل تلميذ حاجته فى الاسئلة التى يعرضها المعلم.
- ينبغى أن يقدم المادة العلمية لتلاميذه بشكل تدريجى فيبدأ من السهل وينتقل إلى الصعب فألاصعب ومن الملموس أو المحسوس إلى المجرد أو غير المدرك بالنسبة للتلاميذ، وأن ينتقل من الكليات ويتدرج إلى الجزئيات ومن العام إلى الخاص.
- توزيع الانشطة العلمية المختلفة على تلاميذه ليختار كل تلميذ أنسبها من طاقاته وقدراته واهتماماته أو ميوله

واجب المنهج التربوى نحو الفروق الفردية للمتعلمين:

إن تطويع المنهج المدرسى بعناصره المختلفة لمقابلة حاجات وميول التلاميذ يمكن أن يتم عن طريق اتصال المعلم مباشرة بتلاميذه داخل وخارج الفصل. ومن الاساليب المنهجية التى يمكن تحقيقها فى هذا الصدد الامور التربوية التالية:

١ – نقل التلميذ من فرقته إلى الفرقة الاعلى: **Acceleration**

هناك من يؤيد الرأى الذى يدعو إلى نقل التلميذ إلى فرق أعلى باعتبار أن هذا النظام يساعد على تقدم التلميذ بقدر ما يسمح به قدراته فالتلميذ الذكى فى هذه الحالة لن يشعر بالملل، ويؤدى عملا أفضل لانه يشعر أنه مرتبط بخطى من هم أقل منه ذكاء، والتلميذ البطىء لا يشعر بما يدفعه فوق طاقته وبذلك لا يشعر بالاحباط، فالأسراع يسمح للتلميذ الموهوب بتكملة دراسته فى وقت أقل ومتابعة العمل فى المجال الذى يناسب موهبته الخاصة.

أما من يعارض هذا الاتجاه فيرى أنه سينجم عن هذه الخطة أن يصبح التلاميذ فى مجموعات لا تتناسب مع نموهم أو نضجهم الجسمى والاجتماعى، فيوضح التلاميذ الضعاف مع تلاميذ أصغر منهم سنا وربما حجما ولكن أكثر منهم

ذكاء، وأن التلاميذ الاذكياء ينقلون إلى فرق أعلى مع تلاميذ أكبر منهم سنا وجسما، وبذلك يجد كل فرد منهم صعوبة فى التوافق الاجتماعى[٤١].

أما الرأى الامثل فى مثل هذه الحالة فهو عمل مناهج تربوية غنية بالخبرات والمعلومات كى تلائم التلميذ الموهوب، واعداد مناهج تربوية تلائم التلميذ الذى يسير فى تعلمه سيرا بطيئا وذلك تجنبا للمشكلات السابقة.

٢ – التنظيم فى مجموعات متجانسة: **Ability grouping**

يرى بعض خبراء التربية وعلم النفس التربوى أنه من الممكن تجميع التلاميذ ذوى الذكاء التقارب معا ليتمكن المعلم من أن يكيف المنهج التربوى وعناصره المختلفة طبقا لميول وقدرات وحاجات هذ الفئة وهو التجانس وهذا من شأنه يوجد الحقد أو الضغينه بين من هم أقل تحصيلا وذكاء ومن هم أكثر تحصيلا وفهما وذكاء وهذا لا يؤدى إلى شعور الفئة الاولى (الاقل ذكاء) بالاحباط أو الملل، كما أن هذا الاسلوب من جهة نظر مؤيديه يتسم بالديمقراطية أما الفريق الذى يعارض هذا الاسلوب فيرى أنه غير ديمقراطى فالتلميذ فى هذه الحالة سيفقد عنصر المنافسة ولن يجد التلميذ الضعيف الزميل القوى الذى ينافسه كما أن هذا النظام من شأنه أن يولد الشعور بالنقص لدى التلاميذ الذين يشعرون أنهم يتواجدون فى فصل أقل تحصيلا وذكاء من الفصل الاخر والذى يضم الاذكياء من زملائهم.

والحل التربوى الامثل فى مثل هذه الحالة هو أن يشتمل الفصل الواحد على ثلاث مجموعات هى مجموعة المتفوقين ومجموعة المتوسطين ومجموعة الاقل من المتوسطين (الضعاف) ولكن بشرط أن تختلط هذه المجموعات مع بعضها داخل الفصل الواحد بما لايؤدى إلى وجود طبقية عقلية أو ذكائية مصطنعة ولكن يجب أن يعرف المعلم جيدا المستوى العلمى والتحصيلى الخاص بكل تلميذ من تلاميذ فصله وأن يعلم جيدا المستوى الذكائى الذى يخضع له كل تلميذ كى يطوع المنهج وعناصره طبقا لهذا المستوى.

٣ – المواد الاختيارية: **Elective Courses**

ويقتضى هذا الاسلوب ايجاد فرص اختيار مواد دراسية معينة من عدة مواد، حتى يختار التلميذ ما يناسبه من هذه المواد أو المقررات وما يتفق وميوله واستعداداته وقدراته المختلفة وهذا لايعنى الغاء وجود مواد دراسية اجبارية يدرسها جميع الطلاب.

ومن يؤيد هذا النظام يرى أنه يحقق الديمقراطية لأنه يسمح للمتعلم باختيار ما يناسبه من مقررات، والطلاب هنا لا يقسمون حسب مقاييس الذكاء أو طبقا لمجموع درجاتهم وإنما طبقا لاختياراتهم للمواد الدراسية. أما من يعترض على هذا النظام فيرى أنه غير سليم لمقابلة الفروق الفردية بين التلاميذ، فمهما تعددت المقررات الاختيارية فهى لن تكفى لمقابلة جميع الفروق الفردية بين التلاميذ.

٤ – المجموعات العلاجية: **Remedial Classes**

ان التلاميذ الضعاف فى مادة دراسية معينة أو فى مهارات خاصة ما يستفيدون من التعليم العلاجى. وبعض المدارس تقدم هذه المقررات أثناء العام الدراسى أو فى العطلة الصيفية فى مجموعات وليس على أساس فردى.

---

[٤١] – فرنسيس عبد النور، مرجع سابق، ص ص ١١٤، ١١٥ .

ويرى البعض أنه إذا ظهر ضعف أساسى فى البرنامج فيجب علاجه، وإذا احتاج بعض التلاميذ إلى العلاج فإن أفضل مكان هو الفصل بشرط أن يتم ذلك تحت توجيه واشراف المعلم نفسه ولكن يجب أولا تشخيص المشكلة، وتحديد نوع العلاج اللازم لكل تلميذ وذلك لاختلاف طبيعة هذه المشكلات من تلميذ لاخر.

الفروق الفردية والمدرسة المصرية الحالية:

نظرا لازدحام الفصل المدرسى بالتلاميذ نتيجة التزايد السكانى المستمر فإن هذا من شأنه أن يوجد فروقا غاية فى الاختلاف بين تلاميذ الفصل الواحد وهذا يقتضى من المعلم ضرورة مراعاة هذه الفروق والعمل على تطويع المنهج المدرسى بعناصره المختلفة تبعا لها، ولكن والحال هكذا وعملا بالمثل المشهور:"إذا اردت أن تطاع فأمر بما يستطاع" فإنه يصبح من العسير على المعلم أن يوجه سؤالا مناسبا لكل تلميذ من الخمسين أو الستين تلميذا بالفصل، ويصبح من العسير عليه أن يتابع نمو كل تلميذ على حده وبفحص حلول الواجبات المنزلية التى أعطاها لهم من الامس وغير ذلك من المشكلات التى لا تشجع على مراعاه هذا المبدأ السيكولوجى الهام – مبدأ الفروق الفردية – ولكن وكما تقول الحكمة: "بأن مالا يدرك كله لايترك كله" فاننا نقترح على المعلم إمكانية الأخذ بالامور التربوية التالية وهى ميسورة وواقعية وممكنه التحقيق:

١ – ضرورة إتصال المعلم بتلاميذه واحتكاكه بهم ليس فقط داخل الفصل وفى الحصة المدرسية بل فى وقت الراحة (الفسحه) وأثناء حصص النشاط وخارج المدرسة وذلك لتواجدهم وارشادهم إلى ما فيه صالحهم.

٢ – ينبغى أن يشير المعلم إلى المراجع العلمية المختلفة المناسبة للدرس جنبا إلى جنب مع الكتاب المدرسى المقرر فالتلميذ الذى لايستطيع أن يتوسع فى خبرات الدرس فيمكنه أن يجد بغيته من خلال هذه المراحع والتلميذ الذى لا يفهم حقيقة علمية معينة من الكتاب المدرسى يمكنه أن يفهمها من المنابع المختلفة للمادة العلمية.

٣ – يمكن أن يستعين المعلم بالمتفوقين من تلاميذه ليساعدوا زملائهم الاقل تفوقا وذلك فى أوقات الفراغ وداخل المدرسة أو خارجها بشرط أن يتم ذلك تحت توجيه واشراف المعلم.

٤ – أن يشجع المعلم تلاميذه – كفرادى أو مجموعات – لاعداد وسائل تعليمية مبسطة من خامات وأدوات وامكانيات البيئة المحلية.

٥ – ينبغى أن ينوع المعلم من النشاطات التربوية التى يقدمها لتلاميذه ويفضل أن يكون للتلاميذ دورا حيويا فى اختيار هذه الانشطة وعند القيام بها والا يتبرع المعلم بالقيام بها غيابة عن تلاميذه.

٦ – ينبغى العمل على وضع المستويات العلمية المختلفة للفصل الواحد موضع الاعتبار فلا نعطى للتلميذ الاكثر ذكاء أسئلة تافهة أو بسيطة مما يجعله يحتقر المادة العلمية ولا يعطى التلميذ الاقل ذكاء أسئلة أصعب من مستواه العلمى حتى ينفر من الدرس.

٧ – ينبغى أن تتنوع فرص العمل والنشاط داخل المدرسة لتشمل الانشطة الاكاديمية وأيضا الانشطة ذات النشاط اليدوى أو العملى حتى يجد كل تلميذ فى هذا التنوع ما يتلائم وقدراته العقلية.

٧ - المنهج والخبرة:
مقدمة:

تعتبر التربية فى ظل المدرسة التقليدية هى عملية اضافة خارجية وليست عملية تنمية داخلية، وفى سبيل تحقيق ذلك حرصت على تقديم مجموعة من الحقائق والمعارف المفككة والتى لا رابط بينها وبين حياة التلميذ العملية، وقد كانت هذه المعلومات والحقائق تمثل خلاصة فكر الكبار فى المجتمع، ونظرا لارتفاع قيمة هذا التراث من وجهه نظر المجتمع فإن المدرسة حرصت على تقديمه للتلاميذ بشتى الوسائل من عقاب وتحفيظ وتسميع وما على التلميذ إلا الانصياع لأوامر المدرسة والمعلم وحفظ وترديد هذه المعلومات، كما كان الكتاب المدرسى هو المصدر الاوحد للمعرفة العلمية. ويمكن القول أن هذا المحتوى العلمى فى ظل التربية التقليدية هو بمثابة الخبرات التربوية التى حرصت المدرسة التقليدية على غرسها لدى تلاميذها.

أما التربية فى ظل المدرسة الحديثة فهى التفاعل الحقيقى بين المتعلم وجميع الظروف المدرسية والمحلية والقومية، وهو يكتسب المعلومات والحقائق والمهارات والاتجاهات والميول المناسبة له وبطريقة أكثر فاعلية وايجابية داخل وخارج الفصل والمدرسة وبما يساهم فى تحقيق نموه الشامل المتكامل المستمر والذى يفيده ويفيد مجتمعه، كما أن المتعلم فى ظل هذا الاتجاه هو ايجابى ونشط طول الوقت وأن التوجيه والارشاد هما وسائل المدرسة نحو تربية أفضل له.

ولذلك يمكن القول بأن المدرسة الحديثة هى الميدان الصحيح للخبرات التربوية الحقيقية.

ولقد كان " جون ديوى" ممن أكدوا على وحدة الخبرة فى الانسان، كما أن فلسفته التربوية تقوم على وحدة الخبرة، فهو يربط بين الجوانب العقلية والانفعالية والعملية فى الخبرة، فيوكد أن الجانب الانفعالى هو ذلك الذى يربط أجزاء الخبرة الحية فى كل وسياق واحد، وأن العقل هو ذلك الذى يعطى للخبرة معنى ويؤكد ما فيها من علاقات وارتباطات، والعمل هو الذى يبرز لنا أن الكائن الحى فى حالة تفاعل مع الاحداث والموضوعات التى تحيط به، كما يربط "جون ديوى" أيضاً بين الناحية الجمالية والفكرية والخلقية فى الخبرة، ويرى أن هذه الجوانب كلها متضمنة فى خبرات الحياة اليومية[٤٢].

والخبرة تستدعى من الفرد نشاطا معينا مع بيئته التى يحيا فيها وهذا النشاط يكون بالملاحظة والانتباه والتجريب والاختبار والاعداد والتنظيم والاستجابة وغير ذلك. والخبرة هى كيفية معرفية فى ميدان أو فى مجال ما، تمكن صاحبها من القدرة على التصرف الطبيعى المناسب فى المواقف التى يتضمنها هذا الميدان أو التى تتصل به فى أى زاوية من الزوايا.

ويشير حسين سليمان قورة[٤٣] أن الخبرة تصدق على ما يتصف بالنفع والضرر على السواء. فكما أن القارىء للصحيفة ذو خبرة لغوية اكتسبها بتوجيه معلمه فى المدرسة أو بتوجيه غيره فى أى مكان آخر، فإن السارق أيضاً له خبرة فى السرقة اكتسبها بتوجيه والده أو عصابة السوء، ومعروف أن الخبرة الاولى نافعة والثانية ضارة، وليست هناك

---

[٤٢] – جوى ديوى: الديمقراطية والتربية: مقدمة لفلسفة التربية، ترجمة متى عقراوى واخرين، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٦ ، ص ص ٤١ – ٤٨ .

[٤٣] – حسين سليمان قورة، مرجع سابق، ص ص ٣٧٦ – ٣٧٧ .

خبرة عملية متميزة عن الخبرة الفكرية أو الخلقية أو العلمية أو الجمالية، ولكنها جماع كل هذا فى وحدة متكاملة وتسلسل متسق الموضوع •

مفهوم الخبرة :

يقصد بالخبرة تفاعل الفرد مع الموقف المعين وقيام الفرد بأداء سلوكيات معينة فى هذا الموقف حتى يتكيف معه بنجاح وبتمخض من هذا التفاعل اكتساب الفرد لجوانب معينة كالمعلومات أو المهارات أو الاتجاهات أو الميول أو التفكير السليم وغير ذلك من هذه الجوانب •

وفى التربية فإن تواجد التلميذ داخل الفصل أو المدرسة وتفاعله مع كل الظروف الكائنة داخل الفصل مثلا من حرارة ورطوبة وتهوية واضاءه ونشاطاته فى الدرس واستجاباته المختلفة وخلفياته التربوية والتعليمية السابقة عن الدرس الحالى ونضجه الجسمى والعقلى والاجتماعى والانفعالى والروحى وغير ذلك كله يمثل موقف خبرة وينتج عن كل هذا الموقف أن يخرج التلميذ فى النهاية من هذا التفاعل مع الموقف بجوانب مختلفة تسمى بجوانب الخبرة وهى التى تكون على شكل معلومات أو حقائق أو مفاهيم أو قواعد أو مبادىء أو تعميمات معينة أو مهارات يدوية أو عقلية أو اجتماعية أو ميول وأهتمامات علمية أو اتجاهات علمية مناسبة أو اكتساب الحب والتقدير للعلم وللعلماء أو اكتساب الطريقة السليمة لحل المشكلة المعينة فى الدرس وغير ذلك •

والانسان ومنذ أن وجد على ظهر على هذه البسيطة وحتى اليوم فهو فى تفاعل دائم ومستمر مع البيئة الطبيعة والبيئة الاجتماعية حيث ينشط ويسلك سلوكيات معينة ليتكيف بنجاح مع الحياة وليحقق لنفسه الراحة والرضى والتكيف وليزيل التوتر أو القلق الذى يشعر به مالم يتفاعل مع بيئة، هذا التفاعل الذى من شأنه قضاء حاجات الفرد وحل مشكلاته وبالتالى تحقيق توازنه وتكيفه النفسى والاجتماعى •

وفى الواقع فإن الحياة المدرسية اليومية مليئة بالخبرات الحية والخصبة والتى تفيد التلميذ فى تكيفه مع نفسه ومع مجتمعة، ولكن تختلف درجة هذا التكيف من تلميذ لاخر طبقا لدرجة تفاعل كل تلميذ مع الموقف فقد يقوم المعلم بشرح موضوع معين يميل إليه مجموعة من التلاميذ بينما لايستهوى نفس الموضوع مجموعة أخرى من التلاميذ ولذلك فتكون النتيجة الطبيعية هى التفاعل الجاد والنشط فى الحالة الاولى وعدم الاهتمام وعدم الجدية فى الحالة الثانية وهذا يقتضى من المعلم ضرورة تنويع الخبرات حتى يجد كل تلميذ حاجته فيها، كما أن المعلم عليه تهيئة تلاميذه لاستقبال الخبرات المختلفة والتفاعل معها بجد واهتمام وعلية ابراز قيمة أو أهمية الخبرة التى سيقدمها لتلاميذها كما سيأتى بتفاصيله •

الاسس التى تقوم عليها الخبرة:

تقوم الخبرة – أى خبرة – على ثلاثة أسس هى:

١ – الهدف من الخبرة:

فالفرد يتفاعل مع الموقف نتيجة هدف معين يريد تحقيقة أو نتيجة شعوره بحاجة أو مشكلة معينة يسعى إلى حلها وتحقيق حالة الاتزان والاستقرار وبالتالى اشباع الرغبة أو الحاجة، وكلما كانت الحاجة أو المشكلة التى يواجهها الفرد قوية وملحة كلما دفعه ذلك دفعا إلى التفاعل مع الموقف لحل هذه المشكلة وكلما ارتبطت أهداف الفرد بحاجة أو مشكلة أساسية فإن تحقيق هذه الأهداف يصبح من الاهمية بمكان وفى سبيل تحقيقه يسلك الفرد مسالك مختلفة حتى يحقق أهدافه.

وفى العملية التعليمية لابد من وجود أهداف حقيقية يشعر المتعلم بأهمية تحقيقها أو الوصول إليها لتحقيق اتزانه وتكيفه مع نفسه ومع مجتمعه، كما لابد وأن يهتم المعلم بايجاد الفرص الكفيلة بحفز التلاميذ للقيم بنشاطات مختلفة داخل وخارج الفصل والمدرسة وذلك لتحقيق الأهداف المختلفة التى تهم المتعلم وتهم مجتمعه.

٢ – النشاط فى الموقف:

سبق أن أوضحنا أن الخبرة هى موقف يتفاعل معه الفرد ويقوم فيه بدور ايجابى ناشط، وأنه يتعلم ما يقوم به هو وليس ما يقوم به الاخرون وهذا يعنى أن التلميذ لكى يستفيد من الخبرات المختلفة فلابد وأن ينشط أو أن يعمل ويتفاعل ويأخذ دورا ايجابيا ومما يساهم فى هذه الايجابية ارتباط النشاط أو الموقف بميول واهتمامات المتعلم ومناسبة هذا النشاط لنضج المتعلم الجسمى والعقلى والاجتماعى والانفعالى والرضا التام من المتعلم بالنشاط أو العمل الذى يقوم به، كما يجب على المعلم أن يزود التلميذ بخبرة تربوية عن طريق اعداد البيئة وتحديد الموقف التعليمى بحيث يثير نوع الاستجابة المرغوب فيها.

٣ – اعادة بناء خبرات الفرد الحاضرة بالسابقة:

عندما يصل المتعلم إلى نتيجة معينة من تفاعله مع الموقف المعين ويصل إلى حالة الاشباع والرضا فإنه يحتاج إلى ضرورة اعادة بناء خبرته الحالية التى مر بها مع خبراته السابقة التى كان قد تفاعل معها واكتسب منها جوانب أخرى، وبذلك يحتاج المتعلم إلى نوع من التنظيم والتنسيق لكى يعيش فى صحة نفسية سوية ولكى يبعد نفسه عن مغبة الصراعات أو التناقضات بين الماضى والحاضر. على أن عملية اعادة التنظيم للخبرات تختلف من متعلم لاخر بل يمكن أن يختلف الفرد فى عملية البناء والتنظيم من موقف لاخر فلكل منا ظروفه وخصائصه المختلفة التى يختلف فيها مع غيره، كما أن كل موقف يختلف شكلا وتنظيما وأهدافا سبقه من المواقف، وهذا يعنى أنه لاتوجد طريقة مثالية لاعادة تنظيم خبرات المتعلم الحاضرة بالسابقة وكل ما هنالك أن ذكاء المتعلم وخبراته السابقة ومدى قرب وبعد الخبرة من حاجات وميول واهتمامات المتعلم تؤثر فى عملية التنظيم المطلوبة للخبرات السابقة والحالية وهنا يجب على المعلم أن يعطى لتلاميذه خبرات لها صفة الاستمرارية والتكامل والتعمق كما يجب أن يشعر التلميذ بأهمية الخبرة السابقة لفهم الخبرة الحالية، وهذا يتحقق مثلا عندما يمهد المعلم للدرس الحاضر بالدرس الماضى وعندما يعطى أمثلة للدرس الجديد ترتبط بأمثلة وتطبيقات الدروس الماضية وهكذا فى باقى عناصر العمل التربوى داخل وخارج الفصل.

أنواع الخبرات :

توجد عدة أنواع أو جوانب للخبرة التربوية . وسوف نوضح فيما يلى بعضا من هذه الجوانب أو الانواع:

١ – خبرات تعليمية قمتم بتنمية مهارات التفكير العلمي:

ويقصد بالتفكير بصفة عامة بحث العلاقة بين فكرتين أو أكثر كالتفكير الاستقرائى مثلا الذى يتضمن الوصول إلى تعميم من عدة ظواهر، أو التفكير الاستنتاجى الذى يتضمن تطبيق تعميم أو أكثر نتيجة دراسة عدة حالات خاصة، والتفكير المنطقى الذى يتضمن تنظيم المسلمات والمقدمات للوصول إلى قضية منطقية معينة . أما أفضل أنواع التفكير فهو التفكير العلمي والذى يتضمن مجموعة من الخطوات المترابطة والمتكاملة والمتسلسلة تسلسلا طبيعيا وهذه الخطوات هى:

أ – الاحساس بوجود مشكلة أو صعوبة أو موقف غير طبيعى يؤدى إلى قلق لأو ارتباطك الفرد ويدفعه إلى البحث عن حل مناسب لهذا الموقف .

ب –تحديد المشكلة بشكل دقيق وواضح حتى يمكن حلها بطريقة مناسبة وغير مكلفة للوقت أو الجهد أو المال .

جـ – جمع البيانات أو الحقائق أو المعلومات التى تتصل بالمشكلة وتساعد فى حلها على أن ترتب هذه الحقائق أو البيانات وتصنف وتحلل جيدا .

د – وضع الفروض اللازمة لحل المشكلة، والفرض هو تخمين ذكى يعتقد الفرد انه سيوصله إلى حل المشكلة، والفرض يعتبر حلا مؤقتا للمشكلة ودقة تحديد وصياغة الفرد تساعد إلى حد كبير فى الوصول إلى حل مشكلة، كما أن صياغة الفروض تحتاج إلى قدر كبير من ذكاء الفرد وخبراته السابقة واحاطته الجيدة بجوانب المشكلة .

هـ – اختبار صحة الفروض المختلفة اما بالملاحظة أو بالتجربة وهذا سوف يؤدى إلى التخلص من بعض الفروض لعدم قدرتما على حل المشكلة والابقاء على البعض الاخر والذى قد يعطى حلا مناسبا للمشكلة . وعملية اختيار الفروض تحتاج من الشخص إلى الخبرة والممارسة والاحاطة بجوانب المشكلة وكذلك دقة الملاحظة .

و – اختبار صحة الفروض الاكثر احتمالا لحل المشكلة، بمعنى أن الفرد يقوم بعمل التجارب التأكيدية أو يدقق جيدا فى ملاحظاته عن الفروض التى أبقاها نظرا لقدرتما على حل المشكلة، هذا يقتضى من الفرد أن يقارن ويميز بين أصلح هذه الفروض لحل مشكلته، فعن طريق التجارب التأكيدية أو الملاحظات المدققة سوف يتخلص الفرد أيضاً من هذه الفروض ويستبقى الاخر والذى ثبت صحته ودقته لحل المشكلة عن طريق التجارب التأكيدية أو الملاحظات القوية .

ز – الوصول إلى النتائج وحل المشكلة ثم تعميم هذا الحل على نطاق واسع لحل مشكلات أخرى مماثلة أو متشابهة للمشكلة الحالية .

ويجب على المعلم أن يجعل بين الحين والاخر بعضا من دروسه على صورة مشكلات علمية تتحدى تفكير التلميذ وتقتضى منه السعى الجاد لحل هذه المشكلة، وذلك كأن يضع المعلم الدرس على صيغة تساؤل(لماذا – كيف – هل – وضح ...الخ) حيث يسير التلميذ فى دراسة المشكلة خطوة بخطوة حتى يتوصل إلى المعرفة بنفسه ومن خلال توجيهات المعلم، على أنه ليس شرطا ضروريا أن يلتزم المعلم أو التلميذ بجمع الخطوات المتسلسلة السابقة فى عملية التفكير العلمى، بل يمكنه أن يتخطى احداها لعدم الحاجة إليها، فإذا كانت المشكلة (مثلا) محددة فلا داعى للخوض فى هذه الخطوات بل ينتقل المعلم بتلاميذه إلى الخطوة التالية لها .

والتفكير هو الاساس الذى يقوم عليه اكتساب المتعلم لجوانب الخبرة، وهو فى الوقت ذاته وسيلة للانتفاع بهذه الجوانب ٠

ويجب أن يحرص المنهج التربوى على تدريب التلاميذ على التفكير العلمى والعملى على تنمية القدرات الابتكارية لديهم، واذا أهملت التربية الاهتمام بالتفكير العلمى أخفقت فى آداء رسالتها الموكوله إليها وساهمت فى اعداد جيل لا يفكر ولا يسعى مشكلات عصره فى وقت ازدحمت وتعقدت فيه مشكلات المجتمع والعالم أجمع ٠

٢ - خبرات تقدم معارف أو معلومات:

تعتبر المعلومات من الجوانب الهامة للخبرة، فقد اهتم الانسان قديما وحديثا بها، بل أنها حاليا تحتل موقعا كبيرا فى صلب المناهج التربوية نظرا لهذه الاهمية ٠

وتشمل المعلومات المعارف أو المعلومات فهم التلميذ للمبادىء والقوانين والنظريات والقواعد والتعميميات والافكار والحقائق، وهذه المعارف أو المعلومات تعتبر هامة للمتعلم حيث تساعده على فهم مظاهر وظواهر الكون المختلفة والحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والصحية والثقافية بشكل واضح ٠

يجب أن يحرص المنهج التربوى على تقديم خبرات تعليمية مناسبة للتلميذ تقدم من خلالها المعلومات الوظيفية أى التى يشعر التلميذ بأهميتها فى حياته وفى حياة مجتمعه والتى يرى تطبيقاتها واضحة فى منزلة وفى بيئته المحلية، فيحنئذ يحرص على اكتساب المزيد منها عن طريق الخبرات المختلفة داخل وخارج الفصل والمدرسة ٠

ولكن ما يعيب المنهج الحالى بمدارسنا هو تقديم خبرات تعالج جانب المعارف أو المعلومات بشكل يدعو التلميذ إلى الحفظ الالى لها دون فهمها أو تطبيقها، الأمر الذى يؤدى إلى سرعة نسيانها، كما أن هذه المعلومات تعطى للتلميذ بشكل مفكك فلا رابط بينها وبين المعلومات الاخرى التى يحصلها التلميذ من معلمين آخرين بالمدرسة، وهذا من شأنه أن يشعر التلميذ بتفكك المعرفة الانسانية وعدم ارتباطها مما يجعله يعجز عن ادراك العلاقات القائمة بين مادة دراسية ومادة أخرى ٠

وعلاجا للمشكلات السابقة والخاصة بتقديم خبرات فى المعارف أو المعلومات بشكل مفكك وغير مترابط وغير مرتبط بحياة التلميذ مايلى:

شيء ما معناه الرضا به، والاحساس بالاندفاع إليه عملا وتفكيرا كلما اتيحت الفرصة لذلك، ثم تعضيد من يقف منه هذا الموقف ٠ والاتجاه ضد شيء ما معناه عدم الرضا به ٠

كما يعرف "كارتر ف جود **Carter V. Good** " فى قاموس التربية " الاتجاه**Attitude** بأنه الاستعداد للوقوف مع شيء أو انسان أو موقف، أو ضد واحد منها بأسلوب معين " حب أو كراهية أو خوف أو استياء"، إلى درجة معينة من الشدة[٤٤] ٠

٤٤- Carter V . Good , Dictionary of Education , 2 nd. Ed., Mc Grow Hall Book Co, Inc. 1945, P. 48.

ومما لاشك فيه أن كل شخص لديه اتجاه نحو شيء أو موضوع أو شخص أو موقف ما، أو الرغبة لعمل شيء أو الشعور بالاستعداد لرد فعل بصورة ما .

ويجب أن يحرص المنهج التربوى على تقديم خبرات تساعد على تنمية اتجاهات اجتماعية لدى التلاميذ، فقد أثبتت بعض الابحاث أن الاتجاه الاجتماعى للتلاميذ له أثر قوى فى احداث اتجاه مرغوب فيه فى تلميذ منحرف أكبر من تأثير المعلم نفسه، كما يجب أن يشترك المعلم مع تلاميذه فى نشاطات اجتماعية مختلفة داخل وخارج الفصل والمدرسة لاكساب التلاميذ الشعور بالمسئولية والثقة بالنفس والايجابية وعدم السلبية فى المواقف المختلفة واكسابهم صفات الامانة والصبر والتعاون والتنافس:

أ – أن يتضمن المنهج التربوى المعارف التى ترتبط بحياة التلميذ وبواقع مجتمعه وفى نفس الوقت الحرص على تقديم كل ماهو حديث فى مجال المعرفة ولكن بشكل مناسب لنمو المتعلم الجسمى والعقلى والاجتماعى .

ب –أن يحرص المعلم على تنمية أسلوب التفكير العلمى لدى تلاميذه كأسلوب فعال يشجع التلميذ على اكتساب المعرفة بنفسه مما يعطى لها طعما ومذاقا خاصا لا يشعر به إلا التلميذ المجد .

جـ – ينبغى تشجيع التلميذ على تطبيق ما يأخذه من معارف تطبيقا علميا فى بيئته المحلية التى يعيش فيها .

د – استخدام مراجع علمية مختلفة عند تقديم المادة العلمية للتلميذ وعدم الاعتماد على الكتاب المدرسى فقط فى هذا الصدد .

هـ – الاهتمام بالكيف فى الدرس أكثر من الاهتمام بالكم التعليمى فالعبره بالاستفادة الحقيقية مما يعطى للمتعلم وليست العبرة بطول الدرس والانتهاء من المقرر الدراسى الطويل سريعا، وهذا يقتضى ضرورة اعطاء الحرية للمعلم للتقديم والتأخير فى موضوعات المقرر الدراسى وتكييف الموضوعات مع الظروف والمناسبات القومية والدينية والاجتماعية للمجتمع واضافة وتدعيم ما يراه من معلومات هامة وضرورة لتلاميذه فى المواقف المختلفة .

٣ – خبرات تعليمية تساعد على تنمية اتجاهات اجتماعية:

يجب أن يحرص المنهج التربوى على توفير خبرات ذات صفة اجتماعية، وبدون هذه الصفة تصبح الخبرة قليلة العائد . والاتجاه إلى الشريف وانكار الذات وتفضيل المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، وذلك لكى تتسع دائرة الاتصالات الاجتماعية بين التلميذ ومجتمعه المصغر داخل المدرسة، كما يساعده هذا النمو الاجتماعى على حسن التعامل مع الاخرين فى المجتمع الكبير أو مجتمع البيئة المحلية للتلميذ .

وفى بداية اكتساب التلميذ للاتجاه فيه نحو المادة الدراسية ينبغى أن نعلم أن فهم التلميذ لحقائقها والمامه التام بموضوعاتها واكتسابها للخبرات المتصلة بها فى جو سار يغريه بازدياد – الاطلاع والبحث فى ميدانها، ويربى فيه الاتجاه الطيب نحوها . ان أفضل ما يساهم فى تحقيق الاتجاهات الطيبه لدى التلميذ حسن العلاقة بين المعلم وتلاميذه .

٤ – خبرات تساعد على تنمية الميول أو الاهتمامات:

يجب أن يحرص المنهج على تقديم خبرات أو مواقف تربوية مختلفة تساعد المتعلم على تنمية ميوله أو اهتماماته العلمية أو الثقافية أو الدينية أو الاجتماعية التى يميل إليها، خاصة الميول التى ترتبط بمهنة أو وظيفة معينة بالنسبة للتلميذ .

والعمل الذى يقوم على اساس ميل حقيقى من المتعلم يكون أكثر تأثير على سلوكياته، كما أن خبرات التعلم التى تهدف لتنمية ميوله تمكنه من العمل على اشباع هذه الميول من خلال الخبرات التى ينخرط فيها ولذلك يجب تنويع النشاط الذى يساعد التلميذ على تنمية ميوله واشباع حاجاته.

وتعتبر الميول فى التربية هدفا ووسيلة فى نفس الوقت، فهى هدف يسعى إلى تحقيق الخبرات التعليمية المتنوعة، ووسيلة لانها عامل مساعد وقوة دافعة للتعلم ولتحقيق أهداف أخرى.

٥ – خبرات تساعد على تنمية المهارات:

وتعرف المهارة بأنها أداء عمل من الاعمال بسرعة ودقة مع الاقتصاد فى النفقات والوقت والجهد.

وينبغى أن يحرص المنهج التربوى على توفير مواقف أو خبرات متنوعة تنمى لدى التلميذ المهارات المختلفة سواء أكانت مهارات اجتماعية أو مهارات يدوية أو جسمية أو مهارات عقلية. ويمكن استغلال حصص النشاط المختلفة داخل الفصل لتنمية هذه المهارات لدى التلميذ كما يجب تنويع الانشطة حتى يجد كل تلميذ فيها ما يناسب قدراته وامكانياته الجسمية والعقلية والاجتماعية ولا يتحقق هذا إلا تحت توجيه واشراف المعلم حتى يكتسب التلميذ المهارة التى تناسبه وبالطريقة الصحيحة.

الجانب الايجابى والجانب السلبى للخبرة :

يقصد بالجانب الايجابى للخبرة ذلك الجانب الذى يحقق نمو الفرد وتقدم المجتمع. أما الجانب السلبى للخبرة فيقصد به ذلك الجانب الذى يعوق تقدم الفرد والمجتمع. وكمثال على النوع الاول من الخبرات استفادة التلميذ من المعلومات التى يكتسبها من الخبرات التى مر بها فى المدرسة والعمل بها وتطبيقها فى حياته العملية لحل مشكلاته الشخصية ومشكلات مجتمعه.

وكمثال على النوع الثانى من الخبرات، التلميذ الذى يكتسب مهارة فى الغش فى الامتحان، والتلميذ الذى يكذب أو الذى يسرق أو يعتدى على ممتلكات تلاميذ الفصل فمثل هذا التلميذ تكون لديه خبرة ولكن نتيجتها الخسارة والدمار للفرد وللمجتمع. ولذلك يجب أن يحرص المنهج التربوى على توجيه الخبرة توجيها اجتماعيا بحيث تكون عونا للتلميذ على تحقيق أقصى امكاناته، وللمجتمع على تحقيق تقدمه ورفاهيته ولا يتحقق ذلك إلا بالاهتمام بتكوين الاتجاهات والقيم والمثل العليا وتوجيه الميول وتنمية المهارات الوظيفية. وعلى ذلك فإن توجيه الخبرة توجيها اجتماعيا مناسبا يعد من الامور الاساسية فى الحقل التربوى ويتطلب ذلك تهيئة الظروف الاجتماعية المناسبة التى تشجع هذه الاتجاهات كما يتطلب أن يكون المعلم مثلا أعلى للتلاميذ فى كل ما يدعوهم إليه ولايمكن أن تعمل المدرسة وحدها فى هذا المجال، بل ينبغى أن تتعاون مع المنزل والمجتمع حتى لا تتضارب الاتجاهات ويحدث الصراع الداخلى، وتهدم هذه العوامل التربوية بعضها البعض[٤٥].

[٤٥] – الدمرداش عبد الجميد سرحان،المناهج المعاصرة، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٨، ص٤١ .

معاير الخبرة التربوية :

توجد عدة معايير للخبرة، نوضح بعضا منها فيما يلى:

١ – أن تكون الخبرة مربية:

هناك خبرات ضارة من الناحية التربوية، كما أن هناك خبرات لها قيمة تربوية، وكمثال النوع الاول التلميذ الذى يحفظ المعلومات دون أن يعى أو يفهم أهميتها حيث تصبح قدرته على التصرف بذكاء محدودة، والشخص الذى ألف السرقة يمر بخبرة ولكنها خبرة غير مربية بل خبرة هدامة، أما الخبرات المربية، وهى التى نريدها فى المدرسة فيجب أن تكون ملائمة للمتعلم وأن تؤثر على ما يأتى من بعدها من خبرات، والعبرة فى العملية التعليمية بالانتقاء من الخبرات الحالية ما يترك أثرا مثمرا وايجابيا وفعالا فى الخبرات التى تليها.

ويجب على المنهج التربوى أن يكون غنيا بالخبرات المربية للتلميذ، وأن يشارك التلاميذ فى عملية اختيار الخبرات حتى يتعرف على أنسبها اليه.

٢ – أن تكون الخبرة مستمرة ومتكاملة:

ان الخبرة التى يمر بها المتعلم داخل أو خارج الفصل لا تقف وحدها فى الفراغ، وانما تستند إلى ما سبقتها من خبرات وتمهد لما سيأتى بعدها من خبرات، فالخبرة بناء متماسك يشد بعضه بعضا.

وكل خبرة جديدة تحتاج من التلميذ أن يربط بينها وبين ما سبقها وواجب المعلم هنا هو مساعدة التلميذ على عملية ربط خبراته السابقة بالحاضرة حتى يفهم التلميذ ارتباط الحاضر بالماضى ومساعدة لفهم المستقبل وهذا يقتضى أن تستمر الخبرات التعليمية فى المواد الدراسية المختلفة ولكن ليس بنفس المستوى بل التعمق والتوسع فيها كلما انتقل التلميذ من صف إلى آخر، وكلما انفصلت المادة العلمية من حياة التلاميذ وواقعهم وكلما انفصلت عن خبراتهم السابقة ساعد ذلك فى صعوبة تحقيق الترابط بين الخبرات السابقة والحاضرة ويصبح بناء الخبرة ضعيفا بل تصبح الخبرة الحالية سريعة النسيان قابلة للانهيار فى أى وقت لان الاساس ضعيف وهش، وكلما ارتكزت الخبرة الحالية على خبرة سابقة ساهم ذلك فى تقويم بناء خبرات المتعلم لان الاسس قوى ومتين وبذلك تستمر الخبرة وتتكامل مع غيرها من الخبرات التربوية.

ويمكن أن يتحقق هذا عن طريق:

- تدرج المادة الدراسية وترابطها وتكاملها من درس إلى درس ومن مادة لاخرى ومن صف دراسى لصف أعلى ومن مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية أعلى.
- اقتران ما يدرسة التلميذ فى الفصل والمدرسة بما يجرى فى بيئته المحلية.
- تحقيق الترابط والتكامل بين الجانب النظرى فى المدرسة والجانب العلمى داخل وخارج المدرسة.
- الاهتمام بالكيف التربوى على حساب الكم التربوى فالعبرة فى العلم والتعليم أن يظهر ما نتعلمه على سلوكنا وليست العبرة بحفظ الحقائق أو المعارف كغاية فى ذاتها.
- أن تناسب الخبرات التربوية مستويات التلاميذ الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية.

وما فشلت التربية التقليدية إلا انها قدمت للمتعلم خبرات مفككة لا رابط بينها ولا ترتبط بحياة العملية مما جعل الجو المدرسى مملا وجافا وبعيدا عن عنصر التشويق والحيوية.

أما المنهج الحديث فإنه يقدم للمتعلم مجموعة من الخبرات المتكاملة والمستمرة والمترابطة ويشارك المتعلم بجد ونشاط فى هذه الخبرات بدور أكثر فعالية وايجابية وأصبح المنهج الحديث يعد المتعلم لحياته الحاضرة ويساعده على فهم الماضى للانطلاق منه إلى مستقبل أفضل.

٣ – تفاعل المتعلم مع الموقف التربوى:

فمن شروط الخبرة تفاعل الفرد أو المتعلم فى الموقف التعليمى الذى يعيشها أى تفاعله مع الخبرة التى يمر بها، ومن صور هذا التفاعل المشاركة والنشاط والاستماع والعمل والانتباه أو التركيز والتأثير والتأثر، فالموقف التربوى بكل ما فيه من تلاميذ ومعلم وظروف فيزيقية وامكانيات تعليمية وفروق فردية وأهداف ووسائل وطرق وغير ذلك تؤثر على التلميذ، كما أن التلميذ يؤثر فيها، وبدون هذه العلاقة المتبادلة بين التلميذ وموقف ما تعلم التلميذ من الخبرة وما استفاد منها، وجوانب الخبرة المختلفة هى ثمرات تفاعل المتعلم مع الموقف التعليمى بعناصره وتعقيداته وظروفه ووسائله المختلفة، فلا بد من التفاعل بين المتعلم والموقف حتى يجنى ثمار هذا التفاعل. ومن هنا حرص المنهج الحديث على ضرورة التركيز على نشاط وتفاعل المتعلم، ومن هنا أيضاً جاء مفهومه الذى يؤكد على أنه سلسلة من الانشطة والخبرات التربوية ليثبت أهمية التفاعل الايجابى للمتعلم مع الخبرة أو مع الموقف التربوى الذى يعيشه.

ويمكن أن يتحقق هذا التعامل بالاساليب التالية:

- تقديم الدروس المختلفة فى صورة تبعث على نشاط وحيوية وفعالية التلميذ.
- أن يشارك التلميذ فى مسئولية تعليم نفسه بنفسه دون الاكتفاء بما يلقيه عليه المعلم فى الحصة.
- تعدد وتنوع النشاطات التعليمية المصاحبة للدروس أو التى لا يصاحبها درس معين كالانشطة الرياضية والفنية والثقافية والاجتماعية وذلك حتى ينشط التلميذ فيها ويتفاعل معها ويستفيد منها بما يحقق نموه الشامل والمتكامل والمستمر.

٤ – أن تكون هناك آثارا جانبية مصاحبة للخبرة التربوية (التعليم المصاحب)

Concomitant Learning

يقصد بالتعليم المصاحب امكانية تعلم التلميذ لجوانب مختلفة من الخبرة أو الموقف التعليمى فى وقت واحد. فأثناء قيام المعلم بشرح الدرس لتلاميذه فانهم يمكن أن يتعلموا منه – دون أن يقصد هو – سلوكياته الشخصية فى النظام والنظافة واحترام المواعيد وتقدير قيمة الوقت كما يمكن أن يتشربوا منه فلسفته فى الحياة واتجاهاته وقيمة انفعالاته ومشاعره وغير ذلك من الامور، وهذا التعليم المصاحب يمكن أن يغير كثيرا من سلوكيات المتعلم أما للافضل أو العكس وهذا يتوقف على سلوكيات المعلم الذى يقتدى ويتأثر المتعلم به فى المدرسة وداخل الحصه بصفة خاصة. والمشكلة الحيوية فى هذا الأمر أن ما يتعلمه التلميذ من آثار مصاحبة للدرس يكون أبقى أثرا فى حياته بل ما يتعلمه يظل مسيطرا على تصرفاته وأفعاله فى حياته العامة ولذلك فإن هذا يقتضى أن يكون المعلم هو بالفعل مثلا طيبا يحتذى به وأن يكون قدوة حسنة بالنسبة لتلاميذه حتى يتأسوا به فى سلوكياته وحتى يكتسبوا منه السلوكيات الطيبة والجميلة تلك التى قد تستمر معهم أكثر من استمرار الخبرات العلمية الفيزياء أو الكيمياء أو اللغة العربية أو التاريخ أو اللغة الانجليزية والتى قد تكون عرضة للنسيان والزوال بعد أداء الامتحان فيها بينما يظل أثر الجوانب المصاحبة لها مستمرا مع المتعلم فى حياته العامة والخاصة داخل وخارج الفصل والمدرسة والمنزل.

الخبرات المباشرة والخبرات غير المباشرة :

كثيرا ما توجد مواقف تعليمية لا يستغنى فيها عن التدريس باستخدام الخبرات المباشرة، إذ لا يمكن تعليم التلميذ رسما هندسيا بدون أن يمسك المسطرة أو الفرجار أو المنقلة أو المثلث أو غير ذلك من الادوات الهندسية لعمل رسم هندسى معين كدائرة أو مثلث أو رسم أو قياس زاوية معينة، كذلك لايمكن تعليم الطالب السباحة بالقراءة عنها أو بسماع محاضرة أو مشاهدة عرض للسباحة إذ لابد للطالب من أن يمارس السباحة عمليا كى يتعلمها، كذلك لايمكن أن نعلم الطالب صفة اخلاقية معينة كالصدق أو الامانة أو التعاون أو التنافس الشريف أو انكار الذات أو غير ذلك بالمحاضرات والكلام النظرى إذ لابد له من أن يمارس هذه الصفات بنفسه وحينئذ تسمى هذه خبرات مباشرة هادفة.

والخبرات المباشرة الهادفة ترتبط بمشكلات الحياة اليومية الشخصية أو العامة مبسطة كانت أم معقدة.

ويقصد بالخبرة المباشرة الهادفة تفاعل الشخص مع الشيء المراد تعلمه تفاعلا مباشرا دون وجود وسيط أو بديل أما إذا لم يوجد الشيء ذاته المراد تعلمه وتم تعلم الخبرة بخبرة أخرى بديلة فإن هذه الخبرات البديلة تسمى بالخبرات العرضية أو الخبرات غير المباشرة حيث لانتعلم من الشيء ذاته بل بالبديل الخاص به، فتعلم تركيب العين بمشاهدة العين نسها هو خبرة مباشرة، أما تعلم ودراسة تركيب العين عن طريق استخدام نموذج للعين فهو خبرة غير مباشرة.

وقد طالب كثير من رجال التربية، أمثال بستالوزى، وفروبل، وجيزل، واسماعيل القبانى بأهمية التعلم عن طريق الخبرات المباشرة الهادفة، فالتعلم يمكن أن تزداد حيويتة وفعاليته ثبوتا كلما اقترن بالحياة العملية ومن هنا جاءت فكرة المنهج القائم على النشاط العملى الهادف.

ولقد كان الاثر المتوقع لتطبيق النشاط الهادف فى التعليم أن اهتم المربون بالمعامل والورش والمزارع وحديقة وملاعب المدرسة وبالتربية الفنية والتربية الزراعية والتربية المهنية، ومن هنا جاءت أيضاً فكرة التعلم الاساسى والتى تقرن بين التعليم النظرى الاكاديمى والتعليم الحرفى أو العملى أو الذى يقوم على النشاط الهادف من جانب المتعلم.

ولاشك أن التعلم بالخبرات المباشرة الهادفة هو أفضل أنواع التعلم وان الخبرات المباشرة الهادفة يمكن أن تحل الكثير من مشكلات التعليم ولكن هذه الخبرات ليست متوافرة دائما ولا يمكن للمعلم الاستعانة بها فى جميع المواقف التعليمية اما بسبب خطورتها (المفاعل الذرى – الثعابين – البراكين) أو بعدها عن التلاميذ (الحياة فوق سطح القمر – أو على المريخ – أو حياة الاسكيمو) أو قدمها (حياة قدماء المصريين – حياة الاسكندر الاكبر – حياة سيد البشر سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم) أو ندرتها (خسوف الشمس وكسوف القمر – البرق والرعد – والزلازل) أو تكاليفها الباهظة (صناعة الذهب أو الماس أو الزئبق)... الخ.

ومن أجل ذلك يمكن الاستعاضة عن التعلم بالخبرات المباشرة باستخدام الوسائل التعليمية كخبرات غير مباشرة (بديلة أو عوضية).

ولكى تكون الخبرة المباشرة هادفة يجب أن تتوافر فيها الشروط الاتية:

أ – أن تكون نابعة من المتعلم نفسه وليست مفروضة عليه فرضا.

ب –أن تكون مفيدة للفرد وللمجتمع معا.

جـ - أن تكون واقعية وليست خالية ونابعة من واقع المجتمع .

د - أن يسهل تعلمها والاستفادة بها عن طريق المتعلم نفسه .

هـ - أن يستخدم المتعلم فى دراستها أكثر من حاسته كالسمع والبصر والشم والذوق واللمس حتى تكون أكثر واقعية وفاعلية بالنسبة له .

ثالثا: الاسس الفلسفية للمنهج التربوى

مقدمة :

يقوم المنهج التربوى على أسس فلسفية معينة تشتق من فلسفة المجتمع الذى يحقق المنهج أهدافه ولذلك فإن المنهج وفلسفته يمثلان وجهى عمله احدهما يمثل الجانب التطبيقى لهذه العملة وهو المنهج والاخر يمثل الجانب النظرى أو الفكرى لها وهو الفلسفة.

وكلمة فلسفة بمعناها اليونانى القديم تعنى حب الحكمة والتى تعنى بالاضافة إلى ما يتعلمه الانسان من معارف ومعلومات وقدرته على استخدامها وتطبيقها فى حياته العملية.

ولكل انسان فلسفة فى الحياة توجه سلوكه وتحدد تصرفاته ويبنى عليها احكامه وذلك فى ضوء ما مر به من خبرات وهو يحاول أن يسير عليها بأستمرار وقد لا يحيد عنها إلا نادرا ولظروف قهرية، ولذلك تختلف الفلسفة من شخص لاخر وذلك طبقا لخبراته وميوله واهتماماته واتجاهاته ودوافعه النفسية والاجتماعية وطبقا لتقاليد وعرف ونظام مجتمعه.

ولكل مجتمع من المجتمعات قاطبه فلسفة يؤمن بها ويسير على هداها ويضعها فى برامجه وخططة ومؤسساته وتنتظيماته وفى هيكلة السياسى والاقتصادى وعن طريقها يحدد علاقاته الخارجية مع باقى المجتمعات.

ولم تعد الفلسفة – كما كانت فى سابق عصرها – ترفا فكريا لايقدر عليه إلا صفوة علماء المجتمع، بل أصبحت الفلسفة اليوم تقترن بمشكلات المجتمع وبثقافته وأن تحاول العمل على هذه المشكلات وازالة الصراع بين العناصر الثقافية المختلفة الكائنة بالمجتمع. وهى طبقا لذلك لم تعد ذلك الجدل القائم بين أفراد ومؤسسات المجتمع – أى مجتمع – بل علما تحليليا يبحث فى معطيات ومواقف العصر الحديث ومتغيراته ومشكلاته وكيفية مواجهة مفاجآته وتوقعاته المحتملة وغير المحتملة.

ومما لاشك فيه أن فلسفة أى مجتمع تنعكس– لا محالة – على فلسفة وسلوكيات أفراده، فمجتمع يؤمن بالاسلام دينا وبالله ربا وبمحمد – صلى الله عليه وسلم – نبيا خاتما ورسولا لا شك أن السمت الاسلامى هو الذى يسود سلوكيات أفراده فى معاملاتهم وأنشطتهم الاقتصادية وعلاقاتهم السياسية بالمجتمعات الاخرى وفى أنظمتهم التربوية، ومجتمعا يؤمن بالرأسمالية فكرا أو فلسفة تراهم يقيمون شتى علاقاتهم مع غيرهم من الدول على أساس مادى ويفرضون على الدول الفقيرة شروط صعبة للاقتراض منهم ويحاربون العالم من أجل المادة، ومجتمعا يؤمن بالفكر الاشتراكى الماركسى تجده لا يحترم آدمية الانسان ويذبحه فى سبيل خدمة الجماعة ويعتبر الملكية بالنسبة له جريمة يعاقب عليها القانون، ولذلك بدأت هذه الفلسفة فى السقوط فى هاوية عميقة فهكذا رأينا ونرى كل يوم مجتمعات آمنت بالاشتراكية الماركسية فكرا ونظاما وفلسفة بدأت تلفظ هذه الفلسفة وتدوسها بالنعال لانها أودت بهم إلى الفشل والقتهم فى الحضيض.

مفهوم الفلسفة :

يمكن اعتبار الفلسفة بأنها أسلوب الحياة الذى يختاره الفرد أو المجتمع لنفسه يتمسك به ويظهر على سلوكياته ويؤثر فى حياته ويحاول عن طريق هذا الاسلوب أن يطور من نظامه ومن أسلوب حياته ويحل به مشكلاته كبيرها وصغيرها .

واذا كانت فلسفة المنهج تؤثر على كل أنظمة ومؤسسات المجتمع فأنها تؤثر ولاشك على النظام التربوى الكائن بالمجتمع وبالتالى فإن المنهج التربوى هو أول من يتأثر بفلسفة المجتمع باعتبار أنه جزء من النظام التربوى، وعلى هذا الاساس يمكن القول بأن فلسفة المجتمع تؤثر على فلسفة التربية والاخيرة تؤثر على فلسفة المنهج التربوى .

وعن خصائص الفلسفة عامة يشير فرنسيس عبد النور إلى مايلى[٤٦]:

١- أن تكون ذات هدف واضح . فوضوح الأهداف يجعل الفلسفة سهلة الفهم سريعة الاكتساب ذات أثر واضح فى طرق التفكير .
٢ – ان تتصف بالوحدة أى تجمع الاجزاء المتناثرة حول نظرية موحدة، وتربط ما بين الخبرات السابقة والحالية .
٣ – أن تتصف بالكلية والشمول، أى أن تكون شاملة فى احاطتها واستيعابها وتطبيقها، فلا يكفى أن تعتمد الفلسفة على العرف أو على مقدار شيوعها، بل يجب أن تضع فى حسابها العوامل المختلفة حتى تقوم على أسس صحيحة ليمكن الاستعانة بها عند مواجهة مختلف المشكلات .
٤ – يجب أن تتصف بالاطراد والاتساق، أى يواظب صاحبها على تطبيقها فلا ينحرف عنها فى مختلف الظروف، فلا نتوقع ممن لديه فلسفة معينة أن يتناقض تفكيره فى الناحية السياسية مع تفكيره فى الناحية الاقتصادية .
٥ – يجب أن تتصف الفلسفة بالعمق، فلا يقنع الشخص بالملاحظة السطحية، ولا يتقبل الافكار البالية والحلول التقليدية، ولا يكتفى بالأهداف القريبة سهلة المنال، وإنما يبحث دائما عن الاسس والاسباب العميقة حتى يصل إلى الجوهر .
٦ – تقاس الفلسفة بنوع القيم التى نتمسك بها ونسلك بموجبها سلوكا وهذا يعنى أن تقوم الفلسفة فى ضوء القيم التى نقبلها على أنها خير .
٧ – ينبغى أن تتصف الفلسفة بالمرونة، وقدرتها على التغير والتطور لتستجيب لمتغيرات ومقتضيات العصر .

وبالنسبة للمنهج التربوى، تعد الفلسفة بمدارسها وأنواعها المختلفة أولى المصادر التى توجه عملية صناعة أو تشييد المنهج وتوجه أهدافه ومعلوماته وأنشطته وأساليبه التقويمية، وتحدها فى أنواع معينة تتفق والمبادىء والاغراض العامة التى يضعها المجتمع لتربية أجياله، ومن هنا يستطيع دارس المنهج وبنظرة سريعة على الأهداف التربوية العامة للمجتمع أو المدرسة، أو المنهج المقرر ذاته التعرف على هوية الفلسفة أو الايديولوجية **Idology** التى اختطها المجتمع لتوجيه تربيته وأنشطته الاجتماعية الاخرى . وعليه يجب على كل من يتصدى لعملية صناعة أو اعداد المنهج التربوى تحديد ماهية الفلسفة التى يؤمن بها المجتمع حتى يؤسس المنهج عليها وحتى تصطبغ عناصر المنهج المختلفة بهذه الفلسفة وتسعى لتحقيقها .

[٤٦] – فرنسيس عبد النور، مرجع سابق، ص ١٣٩ – ١٤٠ .

وحول الفوائد الفلسفية للمنهج يوضح محمد زياد حمدان ما يلى[٤٧]:

١ – تزويد المختصون بالمنهج بمعايير يختارون بواسطتها العناصر الثقافية التى يمكن تضمينها فى المنهج.

٢ – تزويد المختصون بالمنهج بمعايير يقيسون على أساسها مدى توافق العناصر الثقافية التى يحتويها المنهج مع بعضها البعض وعدم تعارضها مع بعضها البعض.

٣ – تزويد المختصون بالمنهج بمعايير يختبرون بها مدى توافق المعتقدات والعناصر الثقافية التى يحتويها المنهج مع معلوماته وخبراته وأنشطته.

٤ – تزويد المختصون بالمنهج بمعايير وأطر عملية يختارون من خلالها مكونات المنهج من أهداف ومعلومات وأنشطة ويضعون تسلسلا منتظما لتقديمها للتلاميذ وتعلمها.

٥ – تزويد المختصون بالمنهج بمعايير يستطيعون بها تقييم فعاليةالاساليب والانشطة والبرامج الجديدة التى تم تبنيها لتحقيق أهداف تربوية محددة.

الفلسفات التربوية المختلفة وأبعادها التربوية بالنسبة للمنهج :

هناك عدداً من التصنيفات العامة لمدارس الفلسفة التربوية وأبرز هذه التصنيفات هو ذلك التصنيف الذى يقسمها إلى قسمين أو إلى مدرستين:

١ – المدرسة التقليدية (الاساسية) ومن أمثلتها: الفلسفة التربوية المثالية – الفلسفة التربوية الواقعية – الفلسفة التربوية العلمية – الفلسفة التربوية الشيوعية.

٢ – المدرسة التقدمية ومن أمثلتها: الفلسفة التربوية العملية – الفلسفة التربوية التجريبية – الفلسفة التربوية التجديدية – الفلسفة التربوية الرومانتيكية الطبيعية.

ومن عيوب التصنيف السابق أنه أغفل تصنيف الفلسفات ذات الصبغة الدينية أو الروحية كالفلسفة الاسلامية والفلسفة المسيحية والفلسفة اليهودية، كما أغفل أيضاً الفلسفة التربوية العربية والتى هى خليطا من فلسفات تقليدية ودينية واشتراكية عربية، ولذلك يمكن اعادة النظر فى التصنيف السابق والقول بأن تصنيف الفلسفات يمكن أن يشمل:

- فلسفة المدرسة التقليدية.
- فلسفة المدرسة التقدمية.
- فلسفة المدرسة الطبيعية الرومانتيكية.
- فلسفة المدرسة الغيبية.

فالفلسفة التقليدية ترى أن يكون المعلم هو سيد الموقف فى الفصل الدراسى وأن يكون هو محور الارتكاز لتنفيذ المنهج التربوى والذى يتمثل فى مجموعة من المواد الدراسية التقليدية التى صنعها الكبار فى المجتمع. ويشار إلى هذه الفلسفة بالفلسفة التقليدية فى التربية.

أما الفلسفة التقدمية فترى ضرورة أن يتم التركيز فى العملية التعليمية على المعلم والتلميذ معا وأن يتم التخطيط للمنهج التربوى وتنفيذه بطريقة ديمقراطية جوهرها تعاون المعلم مع تلاميذه فى العمل التربوى.

---

[٤٧] – محمد زياد حمدان، المنهج – أصوله وأنواعه ومكوناته، مرجع سابق، ص ص ٦٤ – ٦٥.

أما الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية فتقوم على أساس أن الطفل هو محور العملية التعليمية وأن المناهج التربوية يجب أن تضع فى اعتبارها ميوله واهتماماته وحاجاته ومشكلاته وطموحاته فوق أى اعتبار .

أما فلسفة المدرسة الغيبية (ما وراء الطبيعة) فهى تضم الفلسفة الاسلامية والفلسفة المسيحية والفلسفة اليهودية . فمن الفلسفات الفلسفة الاسلامية ومضامينها المنهجية، تلك الفلسفة التى تؤمن بالله ربا وبالاسلام دينا وبمحمد صلى الله عليه وسلم نبيا ورسولا وأن الله خلق الانسان بهدف عبادة الله الواحد الاحد الفرد الصمد الذى لم يتخذ صاحبة ولا ولدا .

ونبدأ الان فى تناول بعض الفلسفات التربوية وكيفية تأثيرها على المنهج التربوى لتصبغه بصبغتها وتطبعه بطابعها المميز لها عن غيرها من الفلسفات التربوية .

أولا: الفلسفة الاساسية (التقليدية) :

ومن الامثلة التطبيقية لهذه الفلسفة: الفلسفة المثالية **Idealism** ، والفلسفة الواقعية الطبيعية **Naturalistic Realism** والفلسفة الانسانية العقلية **Rational Humanism** ، والفسلفة الواقعية المدرسية **Schoolastic Realism** .

١ - الفلسفة المثالية ومضامينها التربوية:

وتعود أصول هذه الفلسفة إلى آراء أفلاطون والتى تقوم على مبدأين أساسيين وهما العالم الروحى الكامل فى شكلة ومفاهيمه ومعارفه، والعالم المادى الذى يجسد صورة محسوسة وتمثيلا محرفا لما يوجد فيما وراء الطبيعة وفيما وراء عالم المحسوسات الذى نعيش فيه . والاول عند أفلاطون هو عالم المعرفة الحقة والفضيلة والخير والجمال والحق، ويرى أفلاطون أن لكل شىء فى عالمنا المحسوس صيغة مثالية وأن ما يدركه الفرد عادة بخصوصه ما هو إلا تقريب له . وقد خطا بعض المثاليين خطوة أخرى ليقولوا: إن الواقع بما يشتمل عليه من ماديات يجب أن يكون فكرياً وواحدا، وبرهانهم على هذه المثالية المطلقة أن لب الواقع هو التفكير أو السبب فى وجوده وبينما تختص الاديان السماوية بغيبيات تتعلق بمثالية الله والعالم الروحانى الاخر، فإن الفلسفة الفكرية الافلاطونية المثالية والمثالية الحديثة تتصل بغيبيات مرتبطة بمثالية الافكار وعالم المعرفة الحقة والفضيلة والخير المطلق .

وطبقا لهذه الفلسفة الافلاطونية (المثالية) فإن المنهج التربوى ينبغى أن يجسد كل ما من شأنه أن يساعد العقل على التأمل والادراك وأن أنشطته يجب أن تشجع تقليد كل ما هو مثالى . كما تعنى هذه الفلسفة أيضاً أن المنهج التربوى ثابت فى محتواه ولا يتغير بتغير الوقت أو باختلاف المتعلمين، لان حقيقة الاشياء جلية مطلقة هى نفسها فى أى زمان وأى مكان، وأن العالم بمجمله ما هو إلا تعبير عن النقل والارادة المطلقة كما أن التعلم طبقا لهذه الفلسفة ليس ابتكارا وابداعا ولكنه تحقيق الفكرة المطلقة بالنسبة للحقيقة والخير الذين وضعا سلفا . وليست قيمة الافكار فى المدرسة المثالية مبنية على ما لها من أهمية فى انجاز بعض مشروعات التلاميذ، ولكن قيمتها ذاتية مأخوذة من أنها حقائق تمثل الواقع اللا نهائى ومن أجل ذلك فهى جديرة بالتعلم وتستحق أن تكون من بين أهداف المنهج التربوى

وطبقاً لهذه الفلسفة أيضاً فإن المنهج التربوى ينبغى أن يضع علم النفس والاخلاق والمنطق والدين والعلوم الانسانية بعامة فى بؤرة اهتمامه، لان هذه العلوم تحقق غرض التربية المثالية بصدق وأمانة .

٢ – الفلسفة الطبيعية الواقعية وتطبيقاتها المنهجية:

من دعاة هذه الفلسفة :" توماس" و "هكسلى" و "سبنسر" وتشير هذه الفلسفة إلى أن الاشياء فى هذا العالم هى حقائق واقعية ومستقلة عن العقل، حتى أن العقل نفسه فى نظرها إن هو إلا مظهر من مظاهرها، وقد تطور بيولوجيا عبر الزمن عند الاحياء كوسيلة للتكيف مع الطبيعة الطارئة المتغيرة ومن أجل البقاء فى الحياة.

وترى هذه الفلسفة أن الحقيقة نابعة من مصدر واحد أو من مادة واحدة. وقد إعتبرها البعض أنها الماء وقال آخرون أنها الهواء. كما اعتبر بعض فلاسفة الاغريق ان المادة تتكون من ذرات تتحرك فى حيز أو الفضاء. وقد اعتبرت النظرية الذرية الانسان كالة ميكانيكية وقد أدى هذا إلى ظهور علم النفس السلوكى.

ومن التطبيقات المنهجية لهذه الفلسفة ضرورة أن يركز المنهج التربوى على الحقائق البحته للعلوم وأساليب ووسائل التعلم كما أن المنهج القائم على هذه الفلسفة يتكون من شقين، معلومات نظرية وأخرى تطبيقية، كما أن المنهج يكون ذا صبغة سلوكية يرتبط فى طبيعته العامة بمبدأ المثير والاستجابة والأهداف السلوكية والقياس التربوى.

ويؤكد المنهج التربوى القائم على هذه الفلسفة على أهمية دراسة الظواهر الطبيعية فضلا عن الدراسات الادبية واللغوية غير أن الاخير كمجردات تعتبر قيمتها ضئيلة إذا ما قيست بالعلوم الطبيعية، كما يؤكد هذا المنهج على أهمية تلبية حاجات المجتمع المهنية ولكن بلا تجريب وعلى أساس من محض الدراسة النظرية.

٣ – الفلسفة الانسانية العقلية وتطبيقاتها المنهجية:

من دعاة هذه الفلسفة الفيلسوف اليونانى أرسطو، حيث يؤكد بأن الانسان عقلانى بخلقه. وبالرغم من مشاركته الاحياء الاخرين من نبات وحيوان فى كثير من الخصائص كالتنفس والغذاء والحركة والاحساس، إلا أنه يتميز عنها بالقدرة على التغير والحكم والتفكير، حيث لايشبهه أو يشترك معه فى مزاياه هذه أى مخلوق آخر.

ثم جاء "أرسطو" و "سانت توماس أكويناس" فعدل فى الاسس التى وضعها "أرسطو" طبقا لظهور " المسيحية" فى ذلك الوقت. أما اتباع هذه الفلسفة فقد أكدوا على آراء " أكونياس" و "أرسطو" وهى أن الانسان وقد زود بخاصية التفكير دون غيره من المخلوقات، فعليه أن يستعمل هذه الخاصية فى معرفة العالم الذى يعيش فيه.

ومن التطبيقات المنهجية التى تركز على هذه الفلسفة فتتلخص فى أن الهدف الرئيسى للمنهج يجب أن يتمركز فى تنمية عقل المتعلم وصقله لأنه وسيلة وغاية معا للحياة الانسانية التى يعيش فيها، كما أن المنهج يجب أن يعنى بالاساسيات أو العموميات التى يشترك فيها الجميع، ويجب أن يقدم دائما المواد الدراسية ذات الصلة الوثيقة بالنواحى العقلية والمنطقية طالما أن الهدف هو تربية العقل وتغذيته.

وبالرغم من أن أصحاب هذه الفلسفة يوصون بألا يكون فى المنهج الدراسى اختيار للتلاميذ فى أى مادة من مواده فأنهم كثيرا ما ينادون بالحرية التربوية بمعنى أن تكون الحرية هى الناتج النهائى لعملية التربية وحمل الطلبة على دراسة المواد التى تواجههم إلى كيفية التعرف على مطابقة الحقائق والوصول إليها بمنتهى الدقة.

إن دور المعلم طبقا للمنهج المؤسس على الفلسفة الانسانية العقلية هو التوجيه والارشاد فى التعليم وأن يختار للتلاميذ أحدث وانفع المعلومات والخبرات ليتعلمو منها ما يناسب طموحات وقدرات كل منهم فى البقاء والتطور.

كما أن هذه الفلسفة تلزم المعلم بأتباع الترتيب المنطقى والوصفى للمادة فى تدريسه كما توصيه بالتدرج المعرفى مع التلميذ حتى يصل إلى جوهر المادة التى يتعلمها .

٤ – الفلسفة الواقعية المدرسية والمنهج التربوى:

تؤمن هذه الفلسفة بالوحى والالهام وعلم اللاهوت فضلا عن ايمانها باحترام التفكير والتعليل العقلى ودراسة الطبيعة إلا أنها تعترف بكل من الطبيعة والقوة الخارقة للطبيعة ممثله فى الاله الذى خلق جميع الكائنات . كما تعتقد هذه الفلسفة بأن هناك صفات خاصة لكل من الطبيعة وصفات خاصة للقوة الخارقة للطبيعة، فالزمان والمكان مثلا من صفات الطبيعة فى حين أن الثبوت والازلية وعدم التغير من صفات الاله وتقرر هذه الفلسفة أيضاً أن الحرية ميزه اجتماعية لا تمنح للافراد إلا بقدر ما حصَّلوا من حكمة وامتازوا من عقل وخبرة نتيجة التقدم فى العمر الذى يتيح لهم زيادة التحصيل فى العلوم والمعارف المبينة على التقاليد والتراث الانسانى .

كما تعترف هذه الفلسفة بالحرية الفردية من زاوية الرغبة الانسانية، ذلك ان الانسان يسهل عليه أن يميز بين الصواب والخطأ والحسن والقبيح .

ومن المعالم التربوية لهذه الفلسفة أنها تدعو المدرسة والمعلم والمناهج التربوية إلى الاهتمام بمشكلة الفروق الفردية بين التلاميذ بالرغم من أنها تؤكد جوهر الطفولة الذى لا يختلف من تلميذ لاخر وتخصه بأحقية المحافظة عليه عن طريق التربية التى ينبغى أن تقدر التلميذ على العمل داخل نطاق الحقيقة .

كما أن المنهج التربوى يجب أن يقوم على الاساسيات العلمية والثقافية المتصلة بالتقاليد، وأن يفرض على التلاميذ، فلا ينظر إلى اهتمامهم ورغباتهم إلا إذا اتصلت بهذا المنهج الذى ينبغى أن يدرس، أما إذا تعارض اهتمامهم ورغباتهم مع حقائق المنهج فليضرب بزمامهم علاض الحائط وليجبروا على دراسة المنهج .

كما أن وظيفة المعلم فى ظل هذه الفلسفة هى أن ينقل لتلاميذه بأصرار وصبر ما يراه هو صحيحا وتعترف الاغلبية بأنه حقائق صائبة .

ثانيا: الفلسفة التقدمية وتأثيراتها التربوية على المنهج :

ومن أنواع الفلسفات القائمة على الفلسفة التقدمية الفلسفة البراجماتية أو النفعية **Pragmatic Naturalism** والفلسفة التجديدية **Reconstructionism** والفلسفة الطبيعية الرومانتيكية **Romantic Naturalism** .

وفيما يلى توضيح لكل نوع منها وتأثر المنهج التربوى بها:

١ – الفلسفة البراجماتية والمنهج التربوى لها:

وتسمى أحيانا بالفلسفة النفعية أو الفلسفة العملية، ومن أشهر دعاه هذه الفلسفة " جون ديوى " وتلميذه "كلباتريك" وكذلك "رج **Rugg** " وبيلز وستايلز وغيرهم .

وتقوم هذه الفلسفة على الاهتمام بالحياة الحاضرة وسلوك الكائن الحى فى مجال معين وفى وقت معين وهى تؤكد على كل ماهو عملى ومفيد . وقد اشتقت هذه الفلسفة من أن الغرض من المعرفة ينبثق من التطبيق العملى المحسوس لها **Pragma** أو من تطبيق المعرفة سلوكيا .

وهذه الفلسفة تقوم على محاولة الكشف عن مجالات النفع فى الاشياء التى تخدم الانسان وتمتلىء بها حياته، وعلى اخضاع كل شىء للتجربة المادية، فليست هناك مثل أو قيم روحية ثابته وموجودة قبل أن يوجد الانسان، كى يدين بها ويستعين بها فى تصرفاته. فصيغة النفع هى وحدها الجديرة بالاهتمام. وما أثبتت التجربة نفعه للانسان فإنه يصبح حقا وأساسا للسلوك، وما نفت عنه التجربة النفع فهو باطل ولا خير فيه ولايصح أن يوجه تصرفات الانسان.

ويرى جون ديوى Dewey أن الانسان يبحث عن الحقيقة وهى توجد فى التكيف بين الكائن الحى والبيئة التى يستطيع أن يحقق فيها ذاته. والمعرفة من وجهة نظره هى الخبرة، والخبرة هى معرفة وظيفية تهىء السبل أو الادوات التى تؤدى إلى تكيف أو حل للمشكلات. ويرى "ديوى" أن اعادة بناء المجتمع عن طريق تحسينه وتطويره هو الهدف النهائى لوظيفة الخبرة، وبذلك تعتبر القيم الاجتماعية قيما أخلاقية.

ومن التطبيقات المنهجية لهذه الفلسفة ما يلى:

١ – ان المنهج يجب أن يتضمن مجموعة من الخبرات أو النشاطات التى تحقق ايجابية وفعالية المتعلم.
٢ – ينبغى أن يركز المنهج التربوى على التطبيقات والخبرات العلمية أكثر من المعلومات والمادة النظرية وأن الاجهزة وسيلة وليست غاية.
٣ – ضرورة ارتباط أهداف المنهج بحاجات ومشكلات واهتمامات التلاميذ فى الحياة اليومية الواقعية.
٤ – الايمان بقدرة المتعلم على التقدم والوصول إلى الكمال فى جو اجتماعى وينبغى تهيئة المواقف الديمقراطية التربوية لتحقيق هذا التقدم.
٥ – أن المعلومات والخبرات التى تقدم للتلميذ يجب أن تمتاز بالتنوع كما وكيفا كى تتفق والفروق الفردية للتلاميذ.
٦ – أن دور المعلم فى هذه الفلسفة هو التوجيه والارشاد لتلاميذه أثناء تعلمهم.

٢ – الفلسفة التجديدية: **Reconstructionism**

والفلسفة التجديدية هى فلسفة اجتماعية فى طبيعتها وأهدافها، وهى تنظر إلى التربية كوسيلة ثقافية أمنية يجدد بواسطتها المجتمع حياته ومقوماته ويتجنب بها خطورة تدمير نفسه بنفسه.

ويحترم التجديديون بهذا التراث الاجتماعى ويعلقون عليه أهمية بالغة فى تربية ناشئة الامة كما هو الحال مع المثالين، ولكنهم يرون دراسته من قبل التلاميذ لا للتسميع والاستظهار كما يفعل المثاليون بل للبحث والمراجعة والعمل المثمر لتحقيق الذات الاجتماعية فرديا واجتماعيا.

ويتفق التجديديون مع البراجماتين فى مجال دراسة التلاميذ للحياة الاجتماعية ومشاكلهم ولكنهم يختلفون معهم أولا فى تركيزهم على المستقبل ومحاولة تنبوئه وتشريعه من خلال دراسة الحاضر الاجتماعى وتحليله، وثانيا: فى اعطائهم اهمية واضحة للجماعة ودورها فى التربية دون الفرد(التلميذ) حيث يؤكدون بهذا الصدد بأن الحياة الانسانية المتحضرة هى جماعته فى خصائصها وعملياتها. وبالرغم من هذا، فإن التجديديون يرفضون بشدة تلقين التلاميذ مبادىء الجماعة وأساليب حياتها، بل يعمدون بدل ذلك إلى اقناعهم بالمناقشة والتحليل واستخدام الاساليب والوسائل والمواد التعليمية المتنوعة، وباشراكهم فى التخطيط الاجتماعى والتربوى للوصول بهم لقبول الغايات الاجتماعية المنشودة.

ومن التطبيقات التربوية المنهجية لهذه الفلسفة ما يلي:

١ – أن المنهج وسيلة رئيسة وأمنية لتحقيق الاغراض الاجتماعية.

٢ – أن المنهج معنى باعداد التلاميذ للمستقبل من خلال دراسة الحاضر.

٣ – أن المادة المنهجية يجب أن تتكون من التراث الاجتماعى أيا كان نوعه اقتصادى وسياسى وفكرى وجمالى.

٤ – أن النمهج يجب أن ينمى فى التلاميذ روح الجماعية المحلية والعالمية.

٥ – أن أساليب ووسائل ومواد التعليم والتعلم يغلب عليها التنوع.

٦ – أن دور المعلم هو دور المشارك فى العملية التربوية ولكنه يتبنى سلطة مباشرة إذا رأى أن الحاجة الاجتماعية تقتضى ذلك.

٣ – الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية: **Romantic Naturlism**

قامت هذه الفلسفة كرد فعل عندما انقطع الناس فى العصور الوسطى وازع دينى قوى حتى يفوز المرء برضا الرب ونتيجة لذلك انقطع البعض للعبادة وابتعد عن ملذات الحياة. ولم يهتم أحد بسعادة الفرد أو الجماعة وقد أثر ذلك كله فى المنهج التربوى واهتم فقط بتخويف الناس من الاخرة ولذلك جاءت هذه الفلسفة كى تؤكد صلة الانسان القوية بالحياة الحاضرة التى يحياها.

ويرى كثير من التقدمين أن الفلسفة الرومانتيكية تؤيد اتجاهاتهم وآراءهم التربوية بما يفوق تأييد الفلسفة البراجماتية لها، فيعتقدون أن الاسس الرئيسة للمناهج التربوية التقدمية قد نبتت من تفكير "ورسو" واتباعه ولم تنبع من تفكير "ديوى" وأتباعه.

ويغالى المذهب الطبيعى الرومانتيكى فى الرجوع إلى الطبيعة والاعتماد عليها، فمثلا يرى "روسو" أن الطبيعة الانسانية خيرة وليست شريرة، وواجب التربوى حينئذ أن يراعى هذه الطبيعة الخيرة ويربيها ويعلمها ويوجهها نحو طريق الخير.

وطبقاً لهذه الفلسفة فان المنهج التربوى ينبغى أن يحترم حرية الطفل فى التعبير عن نفسه، فالطفل يعمل ما يناسبه هو وما يميل اليه دون أن تعيده رقيب أو يقوم علو سلوكه ضابط، والطبيعة وحدها هى التى تتولاها بالرعاية، وتقف منه موقف المهذب والمثقف الأكبر.

وترى الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية أن التربية عملية سلبية لأن الانسان لايتدخل فيها، فليس هناك منهج تربوى يوضع قصداً، وليست هناك نظم دراسية يعتمد تدبيرها، اللهم إلا فى رأى بعض أتباعها وفى سن متأخرة. ولذلك تحرم هذه الفلسفة العقاب البدنى وترى أن استعماله يقتل نمو الطفل ويفسد طبيعته، حيث يؤدى إلى الكبت وتربية العقد النفسية لديه مما يكون له أسوأ الأثر على تقدمه ونهضته وسلوكه العام.

إن مركز الاهتمام فى الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية هو الطفل ذاته وتربية خلقه وإعداده لحاضره، ومنبع التعلم هو الاحتكاك المباشر، فالمناهج الموضوعة، والمادة العلمية والكتاب المدرسى والمعلم واللجوء إلى السبورة فى شرح الدروس، كل ذلك غير جدير بالاهتمام، وانما الجدير بالاهتمام هو عمل الطفل نفسه، واحتكاكه بالطبيعة فى اكتساب معارفه.

ثالثا : الفلسفات الانتقائية أو التوفيقية:

وتضم هذه الفلسفات الفلسفة الشيوعية– الفلسفة الوجودية– الفلسفة الاشتراكية العربية، وسميت بهذه التسمية لاشتمالها على عناصر الاتجاه التقليدى والاتجاه التقدمى معاً وفيما يلى عرضاً مختصراً لكل فلسفة منها:

١- الفلسفة الشيوعية ومضامينها التربوية فى المنهج:

كان أول المنظرين للأيديولوجية الشيوعية هو "كارل ماركس" اليهودى الأصل الذى درس فكر هيجل الفيلسوف الألمانى وتأثر به ومع هذا جاءت الشيوعية بمعظم عقائدها مادية متطرفة متأثرة بالفلسفة الواقعية الطبيعية التى سبق شرحها.

والشيوعية مذهب غير موحد تبنى النظرية الدارونية لتفسير تطور العالم والأشياء، كما اعتمدت المنظور المادى لفهم وتفسير كافة المظاهر الحياتية الطبيعية والانسانية. فالتعلم والتاريخ والسياسة والاجتماع والاقتصاد والفكر كلها ذات طبيعة مادية، وأن أى تغير ايجابى أو سلبى يحدث عليها يرجع فى أصوله لخصائص وأصول مادية.

ويعتقد الشيوعيون أن العلم من ألزم ضرورات الحياة، هذا ما يؤكده المذهب الواقعى والتطبيقات التربوية التى مرَّ بها هذا المذهب. ومن المعروف أيضا أن المذهب الشيوعى يؤمن كل الايمان بالاقتصاد المادى العميق، ولذا فمن الطبيعى أن تتفق الفلسفة التربوية الشيوعية ومناهجها مع هذه النظرة الاجتماعية، ويعضد هذا ما تتضمنه المناهج التعليمية الشيوعية من قواعد مادية فيما يختص بالطبيعة الانسانية.

كما يعتقد الشيوعيون أن كل شئ خاضع لسلطان البية المادية ويخضع لتأثيراتها بحيث لايصعب قيادة أو يستحيل تغيير طبيعته، وليس أدل على ذلك من أن أسلوب الانتاج المادى فى المذهب الشيوعى هو الذى يحدد الصفة الدستورية للنواحى الاجتماعية والسياسية كما يؤمن الفكر الشيوعى بأن العمل لايحتل مركزه الصحيح فى المناهج التربوية وأن العامل لايقوى ولا ينهض إلا اذا انعدمت الطبقية، وانتزعت سلطة استغلال الفقراء المعدمين من ايدى الملاك المسيطرين وعلى المدرسة أن تكرس نفسها لخدمة الأهداف الشيوعية وعلم المعلم أن يعتبر نفسه جندياً فى معركة الشيوعية كما يجب حمل التلاميذ على الايمان بالمبادئ التى تنادى بها الشيوعية والمعتقدات التى يدين بها الحزب الشيوعى، وليس لهم أن يجادلوا أو يناقشوا المسائل التى قد تكون موضع الخلاف فى الرأى، لأن ذلك لايتم إلا فى اللجنة المركزية للحزب الشيوعى الذى غالباً ما تسود السرية أعمالها.

وبالرغم من أن المذهب الشيوعى لايعترف بوجود إله لهذا الكون (نستغفر الله) إلا أنه لايهمل فى مناهجه التربوية التربية الخلقية للشباب ولكن ليست تلك الأخلاق التى تحض عليها الأديان السماوية بل تلك النابعة من تفكير الطبقة الاجتماعية. ولذلك فالطبقة العاملة فى المذهب الشيوعى تنشئ ما يناسبها من أخلاقيات ترى أنها تساعد فى نجاح الشيوعية فكراً وعملاً.

ان محور الدراسة والمناهج الدراسية فى الفلسفة الشيوعية هو العمل المنتج المفيد. ولذلك يجب توثيق الصلة بين المنهج الدراسى داخل المدرسة وبين مناهج العمل الصناعى والزراعى والتجارى فى البيئة المحيطة بالمدرسة، كما أن المدرسة بمناهجها التربوية أداة تفيد منها الدولة فى تحقيق أغراضها السياسية التى تخدم الشيوعية.

٢- الفلسفة الوجودية وتطبيقاتها التربوية المنهجية:
جوهر هذه الفلسفة هو أن تصرفات الانسان وسلوكه هى المحددة لوجوده، وتمتد هذه الفلسفة بجذورها فى أعماق الماضى البعيد حين تحدث سقراط من الحياة ومعنى الوجود.

وقد نشأت هذه الفلسفة فى ذهن المفكر الدينماركى "سيرن كيركجارد **Sorn Kierkegaard**" (١٨١٣-١٨٥٥)، عندما حاول الرد على الفيلسوف الألمانى "هيجل" وهو من اصحاب الفلسفة المثالية الذى توغل فى التصورات العقلية، وحفل بالمعنى المطلق المنفصل عن الزمن للوجود، وبين كل الحقائق على المفاهيم الكلية والمجردات النظرية، وأهمل بذلك وجود الأفراد كأفراد، وأغفل النظر عن الموجودات العينية بل احتقرها وعدها تافهة لأنها لاتمثل الواقع والحقيقة فى شئ.

وبهذا وضع "كير كجارد" أساس الفلسفة الوجودية وجعل ذلك الأساس للفرد الموجود لا العقل والفكرة المجردة.

وتشترك الفلسفة الوجودية مع البراجماتية فى تركيزها على الفرد ولكنها تغالى فى منحه حرية الاختيار والتعلم والنمو الذاتى لدرجة يتهمها البعض بالتسيب الذى تتصف به بعض الشئ الرومانتيكية الطبيعية.

وتنص الفلسفة الوجودية على أن الفرد يمتلك الارادة الذاتية ليصبح نوع الانسان الذى يريد، وعليه يجب أن تتوافر له الحرية لممارسة هذه الارادة واختيار نوع التعلم ووقته وكفايته التى تتفق مع أهوائه وأهدافه الخاصة دون أدنى تدخل من المعلم أو المجتمع.

والوجودى خلال كفاحه للتعرف على ذاته ومحاولة حفظها والدفاع عنها يرفض "أية معايير أو أحكام خارج حدود نفسه ويتمرد ضد أى نظام يضعه المجتمع سواء أكان اقتصادياً أو سياسياً أو فلسفياً أو دينياً.

وطبقاً لهذه الفلسفة فان المنهج التربوى بمعناه وبمكوناته التقليدية: أهدافاً ومعلومات وأنشطة تعلم وتقييم ليس ممارساً فى التربية الوجودية، كما أن المدرسة توفر خليطاً متنوعاً جداً من المعلومات والخبرات والمواقف والأنشطة الخاصة بالتعلم، وما على التلاميذ إلا ممارسة أرادهم وحرياهم فى اختيار ما يتلائم مع رغبات وآمال كل منهم، كما أن المعلومات والخبرات التربوية معنية بالحاضر الفردى الآن، ومكرسة لعيشة ولارضاء رغباته الآنية دون تأخير أو تعقيد وأن دور المعلم يتلخص فى التوجيه غير المباشر وفى مساعدة تلاميذه لكشف هويتهم (ذاتيتهم) ومن ثم بناء معاييرهم الشخصية على اختلاف أنواعها ومجالاتها.

٣- الفلسفة الاشتراكية العربية وتطبيقاتها التربوية فى المنهج:
ان الفلسفة الاشتراكية العربية التى سادت تربية بعض الأقطار العربية لفترة من الزمن، قد أخذت من الدين الاسلامى والثقافة العربية والاشتراكية العلمية الأوربية، وبذلك فهى محاولة للتوفيق بين متطلبات هذه المصادر وتضميناتها للحياة العملية، بغرض التغلب على المشاكل الاجتماعية والاقتصادية والادارية التى تواجه المجتمعات العربية. وبالرغم من التأثر الشديد لدى بعض الأنظمة التربوية العربية بهذه الفلسفة مثل مصر والسودان وليبيا وسوريا والعراق

إلا أن هذه الأنظمة بدأت تتراجع من هذه الفلسفة لفشلها الذريع فى إعداد المواطن العربى الصالح ولبعدها عن حقيقة وجوهر التربية الاسلامية التى تستمد فلسفتها من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

والاشتراكية العربية هى فى الواقع ترجمة لمعنى الكفاية والعدل، كفاية الانتاج وعدالة التوزيع. وهى فى صياغتها لمعنى الكفاية والعدل. إنما تتخذ الديمقراطية الحقيقية أداة لها. وهى الديمقراطية التى تعتمد على الحرية السياسية والاقتصادية والعلمية. والديمقراطية تعنى حكم الشعب لنفسه بنفسه، وهذا يقتضى تدخل التربية لاعداد أفرادها لممارسة الديمقراطية طبقاً لهذا فلابد من تأكيد معنى الشمول والكفاءة فى مناهج التربية والتعليم، وذلك لشمول الديمقراطية لكافة مؤسسات الدولة وفى البيت وفى المدرسة وكذلك لابد لهذه الديمقراطية أن تهتم بمحو أمية الأفراد حيث لاتجتمع الديمقراطية مع الأمية، فالأخيرة تعيق الفرد عن ممارسة الديمقراطية بطريقة صحيحة ومن الأسس التى تقوم عليها الاشتراكية العربية ما يلى[٤٨]:

١- ملكية الجماعة لمصادر الثروة ووسائل الانتاج.
٢- ضبط الجماعة لعمليات الانتاج والتوزيع.
٣- زيادة الانتاج إلى أقصى حد مستطاع لرفع مستوى المعيشة ورفاهية المجموع.
٤- يقوم الانتاج على التخطيط الدقيق القائم على دراسة الموقف الاقتصادى والقدرة الانتاجية والطاقة الاستهلاكية وحاجات الأسواق الممكنة.
٥- تقوم دوافع العمل عند الأفراد على الرغبة فى القيام بالواجب والاضطلاع بالمسئولية وخدمة الجماعة.
٦- الحرية المنظمة هى دعامة الاشتراكية كما أنها دعامة للحياة الديمقراطية، فلا انتاج ولا عمل فى عالم يخلومن الضوابط والقيود التى تنظم حياة الفرد وحياة المجموع.

كما يشير "فرنسيس عبد النور" إلى أن سمات الاشتراكية العربية هى:
١- تعترف بحق الفرد فى الملكية الخاصة كما تشجع رأس المال الخاص.
٢- تضع حداً أعلى وحداً أدنى للدخول وبذلك توفر مستوى معقول لعيشة الغالبية العظمى.
٣- تكرم العمل والعمال فهى تعطى العمال حق المشاركة فى إدارة العمل.
٤- لاتخدم مصلحة طبقة على حساب غيرها من الطبقات.
٥- تؤمن بالقيم الدينية والروحية ورسالات السماء.

الاشتراكية العربية والمنهج التربوى:

لما كانت الفلسفة الاشتراكية العربية تقوم على اساس العمل والانتاج، لذلك فان المنهج التربوى ينبغى أن يعد الفرد لحياة عملية منتجة لا مجال فيها للتراخى أو التكامل كما يجب أن يزود المتعلم بالخبرات المخهتلفة المهنية والفنية تلك التى تلزمه للعمل المنتج.

كما يجب أن يغرس المنهج التربوى فى نفوس التلاميذ تحمل المسئولية واحترام العمل اليدوى وعدم احتقاره وأن يشجع التلاميذ على العمل التعاونى وهذا يقتضى أن تكون البيئة المدرسية بحيث تتيح الفرص للعمل التعاونى عن طريق الأنشطة المختلفة.

---

(٤٨) فرنسيس عبد النور، مرجع سابق، ص ص ١٦٥-١٦٦.

وإذا كانت الفلسفة الاشتراكية العربية تقوم على أساس مبدأ تكافؤ الفرص بين أفراد المجتمع الواحد، فإن هذا يقتضى تحقيق هذا المبدأ فى المناهج الدراسية فى التوجيه التربوى المهنى والأكاديمى، وكذلك الكشف عن مواهب التلاميذ ومساعدتهم على حسن اختيار المنهج والمرحلة التعليمية المناسبة لموهبة كل تلميذ.

رابعا: الفلسفة الاسلامية وانعكاساتها التربوية على المنهج:

لكل مجتمع فلسفته الخاصة به والتى تنعكس على الفكر التربوى لذلك المجتمع. وقبل توضيح اسس الفلسفة الاسلامية للمجتمع المسلم وانعكاساتها التربوية على المنهج بأنه تجدر الاشارة إلى أن الفلسفات السابقة التى تم استعراضها تغفل القيم الروحية الخالدة النابعة من الدين الاسلامى الحنيف وتركز كل اهتمامها على دراسة المواد الكلاسيكية أو أمهات الكتب التى وضعت فى عصور سابقة أو تركز على وحدة الفرد بمعنى أن العقل والجسم جانبان للكائن المتكامل. وأن الفرد عندما يقوم بنشاط ما فانما يقوم به كائن متكامل مستخدماً فى ذلك قواه العقلية ووظائفه الجسمية لمواجهة الموقف والقيام بالنشاط، واختصار فإن المتأمل لهذه الفلسفات يلاحظ عليها ما يأتى:

١- أنها تغذى فكرة الانفصال بين الدين والدنيا. فأقصى ما تطمح اليه الفلسفة الدينية هو تدريب الفرد على ممارسة الشعائر الدينية.

٢- أن كلا منها يركز على جانب خاص على حساب الجوانب الأخرى، فالفلسفة الدينية تركز على الشعائر التعبدية، بينما تعطى الفلسفة الأبدية اهتماماً خاصاً للتراث الثقافى الذى خلفه جهابذة الفكر فى الماضى. أما الفلسفة الأساسية فتركز على اكتساب التلميذ للمعلومات، وعلى النقيض من ذلك فان الفلسفة التقدمية تركز على التعلم الذى يحدث نتيجة للأنشطة التى يشترك فيها الفرد لتحقيق فرص فى ذهنه. أما فلسفة التغيير الجذرى فانها تركز بدرجة كبيرة على المشكلات الناشئة عن الأزمات الاجتماعية التى يعيشها الناس.

٣- مثل هذه التصورات الفلسفية الضيقة لما يجب أن تركز عليه المناهج وتهتم بتقديمه للتلاميذ تبرز من تلقاء نفسها عظمة الفكر الاسلامى بشموليته واحاطته لكل زوايا الحياة.

مفهوم التربية الاسلامية:

اذا كانت التربية الغربية تهتم باعداد الفرد للحياة، فان التربية الاسلامية تتجاوز فى مفهومها حدود ذلك التصور بكثير، فالتربية الاسلامية هى إعداد الفرد للدارين الدنيا والآخرة. وذلك وفقاً لما قرره الاسلام من اسس وقواعد، وبمعنى آخر فإن مفهوم التربية الاسلامية هو تكوين تفكير ومنطق لدى الفرد بحيث يكون سلوكه فى الحياة وعلاقته فى مختلف نواحى الحياة وفق ما سنته شريعة الاسلام وابتغاء ايجاد أعظم قدر من الانسجام والتناسق بين الإنسان ونوازعه الفطرية التى برأه الله عليها[٤٩].

خصائص الفلسفة الاسلامية:

تتميز الفلسفة الاسلامية بمزايا عدة، منها:

١- أن الفلسفة الاسلامية ترمى إلى تربية المؤمن تربية اساسها أن هداية القرآن الكريم وسنة الرسول عليه الصلاة والسلام وسيرة الصحابة والتابعين وعلماء المسلمين الأبرار تسمح للانسان المفكر وللمجتمع الاسلامى المتماسك بالسير فىطريق الخير والكمال، وكسب المعيشة الطيبة فى هذه الدنيا والفوز فى الآخرة

٢- أن الفلسفة الاسلامية تهدف إلى جمع المسلمين فى أمة واحدة وتأهيلهم لحمل رسالة الاسلام، فهى لهذا تنمى فى نفس المسلم الشعور بالمسئولية، مسئولية أمام نفسه ومجتمعه وخالقه، ولا تنمو المسئولية إلا بالحرية والكرامة.

---

(٤٩) محمد العروسى، التربية الاسلامية بين المنهج والمدرس، مكة المكرمة: المركز العالمى للتعليم الاسلامىلا، ١٩٨٣م، ص ص١٠-١٢.

٣- أن الفلسفة الاسلامية تهدف إلى تحقيق تربية كلية شاملة ترمى إلى تحقيق الانسجام والتوازن والتكامل فى كل ما يتصل بطبيعة الانسان ومعيشته فى هذه الدنيا كواحد من افراد الأمة الاسلامية.

فهى إذن ترمى إلى تحقيق الانسجام والتماسك فى[٥٠].

أ - كيانة الانسانى، وذلك بالتوفيق بينمطالب الجسد (وما فيه من حيوية نامية وغرائز قوية) والنفس (ومتناقضاتها: توثبها للسمو والاشراق والمراتب الآمنة المطمئنة، ونزعاتها الأمارة بالسوء)، والعقل (وما يتطلب من وعى وتفكير ومنطق) والارادة (المعينة على تحقيق الذات، وانفاذ الأمور، ونقل الفكر إلى العمل مالم تقع فى الضعف والشك والتردد).

ب- بيئته الاجتماعية، فيوفق بين مصالحه الشخصية ومصالح الأمة ويخدم مجتمعه وأمته باخلاص وقدرة، ويحقق للمسلم الانسجام والترابط بين حياته الروحية والمثالية والمدنية العصرية المادية التقنية (التكنولوجية) التى لابد له من أن يعيش فيها، ويشارك فى تطويرها وتوجيهها نحو الغايات السامية التى يدعو لها الاسلام.

جـ- صلاته بالحياة والمجتمع والكون، فهو خاضع لقوانينها من جهة وهى مسخرة له من جهة أخرى. وفى وسعه السيطرة عليها والتصرف فيها بمشيئة الله وفضله، قال تعالى: "وسخر لكم الفلك لتجرى من البحر بأمره، وسخر لكم الأنهار، وسخر لكم الشمس والقمر دائبين، وسخر لكم الليل والنهار، وآتاكم من كل ما سألتموه، وأن تعدوا نعمة الله لا تحصوها"

(سورة إبراهيم: الآيات ٣٢-٣٤)[٥١].

د - التربية الاسلامية تربية حضارية اجتماعية، وفى وسع المسلم- ولاشك- أن يعيش ناسكاً معتزلاً الناس اذا شاء، لكن التربية الاسلامية بحاجة إلى اجتماع بشرى لتنظيمه وتنفيذ أحكام الاسلام فيه، والى أمة اسلامية مزدهرة علمياً وتكنولوجياً، والاسلام على حبه الصحيح للسلام وحرصه على التسامح والعفو ولين الجانب يحرص على إعداد القوة، وامتلاك السلطة، وسياسة الناس بالسياسة الشرعية لأن الاسلام دين ودولة.

غاية الفلسفة الاسلامية:

لقد حدد الاسلام بكل وضوح وبغير لبس الغاية الكبرى لوجود الانسان فى الكون ألا وهى عبادة الله الواحد الأحد للفرد الصمد. "وما خلقت الجن والانسن إلا ليعبدون" (سورة الذاريات آية ٦٥). تلك هى نفسها الغاية النهائية التى تسعى الفلسفة الاسلامية إلى تحقيقها.

إلا أن العبادة هنا تحتاج إلى توضيح، فهى ليست قاصرة على مناسك التعبد المعروفة من صلاة وصيام وزكاة وغير ذلك وانما هى معنى أعمق من ذلك جداً، أنها العبودية الخالصة لله وحده، والتلقى من الله وحده فى أمر الدنيا والآخرة كله، ثم هى الصلة الدائمة بالله فى هذا كله، وهذه الصلة فى الحقيقة هى منهج التربية كله، تتفرع منه جميع التفريعات وتعود فى النهاية كلها إليه.

نظرة الفلسفة الاسلامية إلى الانسان:

---

(٥٠) عبد الحليم خلدون الكتانى، تخريج المعلمين حسب التربية الاسلامية، مكة المكرمة: المركز العالمى للتعليم الاسلامى، ١٩٨٣م، ص ص ١١-١٣.

(٥١) محمد قطب، منهج التربية الاسلامية، الجزء الأول، الطبعة السادسة، بيروت: دار الشروق، ١٩٨٢م، ص ص ٣٤-٣٥.

١- للاسلام نظرته الخاصة إلى الانسان، وهى نظرة تتسم بالشمول والعمق والاتزان، فالانسان يحتل فى العقيدة الاسلامية منزلة لاتعلو عليها سوى منزلة الله سبحانه وتعالى. وتدل قصة خلق الانسان على هذه المنزلة الكريمة "وإذ قال ربك للملائكة انى جاعل فى الأرض خليفة قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك قال إنى أعلم مالا تعلمون" (سورة البقرة: الآية ٣٠).

فالله سبحانه وتعالى هو الذى استخلف الانسان فى الأرض، وسخر له ما فيها وزوده بالمواهب التى تعينه على الخلافة، وتيسر له طيبات الحياة كلها، ومعنى استخلاف الانسان انه يجب أن يسير على درب من استخلفه، فيكون الله المثل الأعلى فى حياته فيفهم الكون المحيط به ويستغله لصالحه، ويحقق فيه ما استطاع رسالة الحق والخير والجمال، رسالة الله فى هذا الكون[٥٢].

والانسان بحكم تكوينه قادر على أن يقوم بمهام الاستخلاف، فقد خلق الله هذا الانسان جسماً كثيفاً وروحاً شفافاً، جسماً يشده إلى الأرض، وروحاً يتطلع إلى السماء، جسماً له دوافعه وشهواته، وروحاً له آفاقه وتطلعاته، جسماً له مطالب أشبه بمطالب الحيوان، وروحاً له أشواق كأشواق الملائكة. وهو قد جمع بين ضلوعه ما تفرق فى خلق الله جميعاً، ففيه روحانية الملائكة، وفيه حيوانية الحيوان، وفيه بالاضافة إلى ذلك بنايته وجمادية، وفيه ما استأثر به وحده دون خلق الله جميعاً وهو نعمة العقل.

والانسان فى الفلسفة الاسلامية كائن لا هو بالملاك ولا بالشيطان وأن كان قادراً فى بعض حالات الهبوط أن يصل إلى درجة الشيطان من الشر، وفى بعض حالات الارتفاع أن يسمو بروحه إلى مستوى الملائكة من الطهر، ولكنه فى حالته الطبيعية شئ بين هذا وذاك، مشتمل على الخير كما هو مشتمل على الشر.

وهذه الطبيعة المزدوجة ليست أمراً طارئاً على الانسان ولا ثانوياً فيه بل هى فطرة الله التى فطر الناس عليها، وأهله بها للخلافة فى الأرض، منذ أن خلق آدم خلقاً جمع بين قبضة الطين، ونفحة الروح.

٢- ويهدف الاسلام طبقاً للفلسفة الاسلامية إلى إيجاد التوازن فى نفس الفرد، فيؤدى ذلك إلى إيجاد التوازن فى المجتمع وفى الانسانية كلها، فما دامت الذات الانسانية تشمل النفس والعقل والروح، فالاسلام يعترف بالكائن البشرى كما هو، فيحقق رغبات جسده وعقله وروحه، ويهدف فى ذات الوقت إلى إيجاد التوازن بين الجميع.

٣- يسعى الاسلام إلى تحقيق الاستقرار النفسى للانسان، ويوم يتمرد الانسان على عبوديته لله وحده فهو يتمرد على نفسه، وعلى أسباب حريته وأسباب طمأنينته على نفسه، فى يوم وغده، ويوم ترتاح نفس المؤمن ويرتاح قلبه إلى هذه العبودية تتوفر أسباب الاستقرار والطمأنينة والراحة والسعادة له. وعبودية الانسان لله على هذا النحو المطلق هو قمة تحرر الانسان من عبودية تتشرف بها انسانيته وتسمو بها كرامته التى كرمه بها رب العالمين. وهى العبودية التى ينتهى اليها أقصى مما تتطاول اليه حرية الأحرار.

٤- يسعى الاسلام إلى اعطاء الانسان حريته فى القول والفكر والعمل، فحرية الانسان فى الاسلام كاملة فى أن يختار أى طريق يسلكه فى حياته، طريق الله أو طريق الشيطان، وإذا خوطب الانسان مدعواً إلى الله فانما يخاطب فيه

(٥٢) حسن عبد العال، التربية الاسلامية فى القرن الرابع الهجرى، (القاهرة: دار الفكر العربى، د.ت)، ص ص ٤١-٤٥.

أعلى ما فيه وهو قلبه وعقله ولا يخاطب فيه بطنه أو جسده. وإذا خوطب فى قلبه وعقله فلابد أن يكون الكون الفسيح المحيط بالانسان هو طريق هذا الانسان إلى الله تفكراً فى خالقه سبحانه ودعوة إلى اكتشاف بعضاً من أسراره.

نظرة الفلسفة الاسلامية إلى الكون:

ظلت الانسانية دهوراً طويلة لا تستقيم على تصور شامل عن الكون وكانت كلما جاءها رسول الله من عند الله بالصورة الصحيحة الصادقة قبلتها منه قله، وأعرضت كثرة، ثم عادت بجملتها فارتدت إلى تصورات منحرفة مشوهة، حتى جاء الاسلام بأكمل صورة للكون، ذلك الوجود الصادر عن الارادة المطلقة وحدة متكاملة، كل جزء فيها ملحوظ فيها تناقسه مع سائر الأجزاء، ولكل موجود فيه حكمة تتعلق بهذا التناسق الكامل الملحوظ.

{وخلق كل شئ فقدره تقديراً} (سورة الفرقان: الآية ٢)

{إنا كل شئ خلقناه بقدر} (سورة القمر: الآية ٤٩)

{الذى خلق سبع سموات طباقاً ما ترى فى خلق الرحمن من تفاوت فأرجع البصر هل ترى من فطور، ثم ارجع البصر كرتين ينقلب اليك البصر خائباً وهو حسير} (سورة الملك: الآيات ٣-٤).

{وجعل فيها رواسى من فوقها وبارك فيها وقدر فيها أقواهًا} (سورة فصلت: الآية ١٠).

{الله الذى يرسل الرياح فتثير سحاباً فيبسطه فى السماء كيف يشاء ويجعله كسفاً ترى الودق يخرج من خلاله فإذا أصاب به من يشاء من عباده إذا هم يستبشرون} (سورة الروم: الآية ٤٨).

وهكذا يعرض الاسلام صورة صحيحة للكون يبدو فيها أن لكل موجود حكمه تتناسق مع غاية الوجود، وإن الارادة التى يصدر عنها الوجود أولا ويحفظ بها وينتظم ثانياً، نلاحظ فى كل موجود، ولأن الوجود وحدة متكاملة الأجزاء متناسقة الحلقة والنظام، كان مهيئاً وصالحاً ومساعداً لوجود الحياة بصفة عامة ولوجود الانسان بصفة خاصة، فليس الكون عدواً للحياة ولا عدواً للانسان، والانسان جزء من هذا الكون لاينفصل عنه، وعليه أن يدرسه ويتفهمه ويعرف أسراره.

وطريق الانسان لدراسة هذا الكون وفهمه وحمل مسئولياته فيه هو العلم، ذلك العلم الذى يمكنه من أداء رسالته فى الحياة وفى نشر الحق والعدل والخير، ولا يتسنى له ذلك مالم يقم علاقة طيبة بينه وبين الكون الذى يعيش فيه فهماً لأسراره واستغلالاً لامكاناته واستفادة بما أودعه الله فيه من كنوز وخبرات.

الفلسفة الاسلامية وتضميناتها المنهجية:

١- تستبعد الفلسفة الاسلامية أية معلومات أو أنشطة منهجية تتعارض مع امور الدين الاسلامى الحنيف مهما كان نوع هذه المعلومات والأنشطة ومهما كانت حديثة ومتطورة، بل أن المعلومات أو الحقائق أو المعارف التى تهدم أى ركن من اركان الاسلام لاقيمة لها ومصيرها الزوال وطرحها أسفل النعال.

٢- أن المنهج التربوى فى ضوء الفلسفة الاسلامية يشتمل على علوم دينية بحته فى معلوماتها وأنشطتها كما هو الحال فى المناهج الدينية كالتوحيد والتفسير والفقه والعبادات والسير والحديث وغيرها، كما يشتمل على مناهج أكاديمية علمية وأدبية تتضمن حقائق دينية من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

٣- ان المعلومات المتضمنة بالمناهج الاسلامية والخاصة بالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة لايجوز المساس بها أو تعديلها أو تغييرها فهى ثابته ما بقيت الحياة فى الكون وذلك باعتبار أن القرآن الكريم هو فى اللوح المحفوظ والى الأزل ثابتاً لا تغيير فيه ولا تبديل {إن نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون} (سورة الحجر الآية ٩).

كما أن الأحاديث النبوية الشريفة والتى ثبت أنها صحيحة وغير مدسوسة لايتطرق اليها الشك أو الزيف {وما ينطق عن الهوى} (سورة النجم الآية ٣)

٤- أن الأنشطة المنهجية تغلب عليها الصبغة الجماعية الموحدة أسلوباً وهدفاً مطبقاً لقواعد علمية دينية محددة، يجب أن لاتحيد عنها.

خصائص المنهج الاسلامى المنشود فى كل الفلسفة الاسلامية:

ان المنهج الاسلامى المنشود، يجب أن ينطبع بطابع الفلسفة الاسلامية المشار اليها سابقاً، ويجب أن يتصف بصفاتها ويتميز بمميزاتها المختلفة، ويبنى على أسسها وتصوراتها الفكرية عن الكون والحياة والانسان، وذلك بأن تتحقق فيه الصفات الآتية:

١- أن يكون فى تربيته وموضوعاته موافقاً للفطرة الانسانية يعمل على تزكيتها، وحفظها من الانحراف ، وسلامتها، تلك الفطرة التى اشار اليها الحديث القدسى: (خلقت عبادى حنفاء فأجتالتهم الشياطين...) والحديث النبوى الشريف (كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه).

٢- أن يكون محققاً لهدف التربية الاسلامية الساسى (اخلاص الطاعة والعبادة لله)، ولجميع اهدافها الفرعية التى ترمى إلى تقويم الحياة وتوجيهها لتحقق هذا الهدف فى جميع جوانب الثقافة والتربية، التى وضع المنهج لتعهدها والنهوض بها، كالجانب العقلى أو الجانب الوجدانى والجسمى والاجتماعى.

٣- أن يكون فى تدرجه ومستواه موافقاً فى كل جزء منه للمرحلة التى يوضع لها من حيث طبيعة الطفولة فيها ومستواها ومفاهيمها وحيث الأنوثة والرجولة والوظائف الاجتماعية التى يهيأ لها كل من الجنسين.

٤- أن يراعى فى تطبيقاته ونشاطاته وأمثلته ونصوصه، حاجات المجتمع الواقعية والحياتية، ومنطلقاته الاسلامية والمثالية كالاعتزاز بالأمة الاسلامية والولاء لها، وذلك بتحقيق الولاء لله والطاعة لرسوله الذى ارسله ليطاع بأذن الله، وبمراعاة الاختصاصات التى تحتاجها الأمة، فى كل بيئة بحسب ظروفها الطبيعية التى يسرها الله، من خامات صناعية أو بيئة زراعية، أو مناخ مدارى، أو مكانة تجارية بحرية أو برية، والاختصاصات التى لابد منها لرقى المجتمع فى كل بيئة كالاختصاصات الصحية، والحربية، والادارية، والاسلامية، والثقافية، أى الأخذ من كل جانب من جوانب الحضارة بطرق مما لايتعارض مع الاسلام ولا يختلف معه أيما اختلاف، بل يعين على رفع شأن الأمة الاسلامية وتحقيق شريعة الله وعدله وحضارة الاسلام الفكرية والروحية.

٥- أن يكون المنهج بمجموعه ونظامه، سليماً من التعارض، موجهاً وجهة اسلامية واحدة، موافقاً للوحدة النفسية التى فطر الله الناس عليها، ولوحدة الخبرة التى يراد اعطاؤها للناشئ حول أسرار الكون، وكائناته، وسننه، وقوانينه ونظمه، ووقائعه، فلا تعلل هذه الوقائع والكائنات تعليلاً متعارضة تعارضاً يظهر بين مادة دراسية وأخرى.

بل يجب أن تبنى العلوم والموضوعات بعضها على بعض، فأن يأخذ بعضها بأطراف البعض الآخر، فيكون بينها ترابط وتناسق يشمل موضوعات كل مادة على مدى العام الدراسى فيعتمد منهج كل مرحلة على سابقة أو يرتبط به، ويكون بينها تناسق وترابط بين كل سنة والتى تليها والتى تسبقها فترتب مناهج كل سنة من المرحلة ذاتها ترتيباً متسقاً متواصلاً.

وفى السنة الواحدة يجب الربط ما أمكن، بين كل مادة وأخرى، كما يجب صبغ جميع المواد الدراسية والأنشطة العلمية بصبغة اسلامية واحدة وتوجيهها بحيث تحقق بمجموعها هدفاً أسمى واحداً.

كذلك فى سائر السنوات والمراحل المختلفة من الحياة المدرسية والجامعية أى يجب أن تصدر جميع هذه المناهج عن اصل واحد، هو أن العالم كله ملك لله سبحانه وتعالى وأن جميع الناس فيه عباد يحيون وفق مشيئة الله وحسب شريعته. وعلى هذا تتحول جميع العلوم الدنيوية لتصبح عاملاً من عوامل تكوين النفس الانسانية تكويناً ربانياً على طريقة التربية الاسلامية وأسسها، ولا حاجة حينئذ إلى تقسيم مواد المنهج إلى علوم دينية وعلوم دنيوية.

٦- أن يكون واقعياً، أى ممكن التطبيق متناسباً مع امكانات المجتمع الذى يريد تطبيقه وفق ظروفه ومتطلباته.

٧- أن يكون مرناً فى اسلوبه بحيث يمكن تكيفه مع مختلف الظروف والبيئات والأحوال التى سيطبق فيها، ومع مختلف الظروف بحيث تراعى فيه الفروق الفردية.

٨- أن يكون فعالاً، يعطى نتائج تربوية سلوكية، ويترك اثراً عاطفياً جياشاً فى نفوس الأجيال بما يمتاز به من اساليب تربوية سليمة بعيدة الأثر، ونشاطات اسلامية مثمرة عظيمة الأثر، سهلة المنال والتطبيق، معروضة عرضاً واضحاً.

٩- أن يكون كل جزء منه مناسباً للمرحلة التى يوضع لها من مراحل أعمار الناشئين كبناء التعليم الدينى والثقافى فىمرحلة الطفولة على اساس يتناسب مع تطور الشعور الدينى والنمو اللغوى لهذه المرحلة، ومعالجة مشكلات الشباب فى المرحلة الثانوية، وتربية الانتماء الاجتماعى إلى الأمة الاسلامية فى المرحلة المتوسطة، وهكذا يتمشى المنهج مع النمو اللغوى كما اكتشفته الأبحاث النفسية، ونمو الاستعداد الدينى والاستعداد الاجتماعى فيختار لكل مرحلة ما يناسب الاستعداد والنمو الذى بلغه الناشئ فيها ويحتاج هذا الشرط إلى دراسات نفسية اسلامية لطبيعة الجيل المسلم النفسية، ولمراحل نموه، ولنمو استعداداته وقدراته.

١٠-أن يعنى بالجوانب الاسلامية السلوكية العلمية كالتربية على الجهاد وعلى نشر الدعوة الاسلامية، وإقامة المجتمع المسلم فى الجو المدرسى عن طريق إقامة الصلاة بمسجد المدرسة وتعويد التلاميذ على الصيام والزكاة، وأن يكون الجو المدرسى مشجعاً لممارسة هذه الشعائر والأركان الاسلامية وأن يكون المعلم ومدير المدرسة قدوة طيبة أمام تلاميذهم فى كل سلوكياتهم.

الفصل الخامس
بعض أنواع تنظيمات المنـاهج التربويـة

الفصل الخامس
بعض أنواع تنظيمات المناهج التربوية

المقصود بتنظيم خبرات المنهج التربوى:

إن التغيرات الهامة فى السلوك الانسانى لا تحدث فى يوم وليلة فالتغيرات فى طرق التفكير وفى العادات والمفاهيم الاساسية وفى الاتجاهات والميول وما شابه ذلك تحدث ببطء. وكذلك لايظهر الاثر النتاج عن تحقيق الاهداف التربوية الرئيسة بشكل ملموس وواضح إلا بعد شهور وسنوات، والخبرات التربوية فى بعض الاحيان تحدث أثارها على المتعلم بطريقة تشبه الاثر الذى يحدثه تساقط قطرات الماء على قطعة من الحجر. إذ لايحدث تغير ملحوظ فى قطعة الحجر بعد يوم أو أسبوع أو شهر، ولكن يمكن خلال عدة سنوات أن نشاهد فيه تآكلا ملحوظاً، وبالمثل فإن تجمع وتراكم الخبرات التربوية يؤدى إلى احداث تغيرات عميقة فى المتعلم[٥٣].

وينبغى تنظيم الخبرات التربوية بحيث يعزز بعضها البعض الاخر لكى تحدث هذه الخبرات أثرا تجمعيا أو تراكمياً، وعلى هذا فإن تنظيم المحتوى المنهجى عملية أساسية فى بناء وتطوير المناهج، وهو يؤثر تأثيرا عظيما فى الدرجة التى تحدث بها التغيرات التربوية فى المتعلم وفى كفاية التعليم وجودته.

وعندما نتحدث عن نتظيم الخبرات التعليمية المتضمنة فى محتوى المنهج المدرسى فإننا نقصد بهذا التنظيم وضع الخبرات التى تمثل محتوى المنهج بشكل يحقق ترابطها وتكاملها، سواء كان هذا المستوى الافقى، أى بين الخبرات التربوية فى المنهج على مستوى صف دراسى، أم على المستوى الرأسى بين محتويات المنهج المدرسى على مستوى مرحلة معينة مثلا حتى يتم تحقيق استمرارية الخبرات وتتابعها.

ولعل السؤال الذى يفرض نفسه هنا يتعلق بكيفية تنظيم محتوى المنهج وأوجه نشاطه وهناك اتجاهات فى تنظيم محتوى المنهج إحداهما منطقى والاخر سيكولوجى.

أولا: التنظيم المنطقى لمحتوى المنهج :

ويقصد بالتنظيم المنطقى لمحتوى المنهج تنظيم المادة لذاتها وذلك حسب الترتيب المنطقى للمادة نفسها ومركز الاهتمام فى هذا التنظيم ينصب على المفاهيم والمبادىء الاساسية للمادة، وترتب عادة وفق أساس معين ويتمثل فى التتابع الزمنى كأن يسير من القديم إلى الحديث أو من السهل إلى الصعب أو إلى المعقد أو غيره من أسس الترتيب، وإذا نظرنا إلى معظم المواد فى المناهج القديمة نجد أنها منطقية التنظيم فأول شىء كان يتعلمه الطفل فى الجغرافيا هو كروية الارض ثم تعاقب الليل والنهار وأول شىء كان يبدأ به فى التاريخ هو اقدم الحضارات والعصور الحديثة فالمعاصر وبالمثل فى مادة التاريخ الطبيعى تسير الدراسة من البسيط إلى المقعد حيث تبدأ الدراسة بالكائنات الاولية فى الحقائق تليها الحيوانات أو النباتات التى هى أكثر تعقيدا حتى تنتهى الدراسة بأكثر الرتب تطورا أو تقدما.

ثانيا: التنظيم السيكولوجى لمحتوى المنهج:

يختلف التنظيم السيكولوجى عن التنظيم المنطقى فى أنه لايتضمن صفات الترتيب المطلق والمعرفة البحته بل إن المركز الذى يدور حوله هو الطفل بينما التنظيم السابق كان يدور حول المادة الدراسية وكان يطلق عليه "منهج المواد الدراسية المنفصلة" وغاية التنظيم السيكولوجى هى مراعاة الميول ويعتبر هذا التنظيم أكثر اشارة لاهتمام الشخص قليل النضج نسبيا، ولذلك فهو يعتبر التنظيم المناسب عند إعداد المواد التعليمية لصغار التلاميذ، وهذا التنظيم يهتم بكل ما

---

٥٣ – رالف تايلر، أساسيات المناهج، ترجمة أحمد خيرى كاظم، وجابر عبد الحميد، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٢، ص ١٣٠ .

يتصل بالطفل وكل مايؤدى إلى تكوينه التكوين السليم فالطفل هو الاساس وحاجاته هى محور الاهتمام أما شكل المادة أو ترتيبها فلا يهمنا إلا بقدر ما تتفق مع هذه الحاجات ويؤدى بنا الاهتمام بالطفل أيضاً إلى الاهتمام بالفروق بين الاطفال فى ميولهم ورغباتهم وقدراتهم إلى غير ذلك كل هذه الحقائق السيكولوجية هى الاساس الذى يبنى عليه التنظيم السيكولوجى .

الخبرات التعليمية بين التنظيم المنطقى والسيكولوجى:

فى ضوء ما سبق يمكن القول أنه لمن الافضل الاستعانة بهذين النوعين من التنظيم فى بناء محتوى المنهج والتركيز على احداهما يتم حسب اهميته ومناسبته فمثلا يعتبر التنظيم السيكولوجى التنظيم المناسب عند إعداد المواد التعليمية لصغار التلاميذ ولكن مع زيادة نمو خبراتهم ومعارفهم يصبح التنظيم المنطقى متزايد فى الفائدة وفى حالة الطالب الذى يتخصص فى مجال المعرفة لانجد صراعا بين التنظيمين، إن هذا الطالب يجب أن يشجع على استخدام التنظيم المنطقى مادامت خبراته ومعارفه ويسمحان بذلك .

وهناك ثلاثة معايير رئيسة ينبغى أن تراعى فى تنظيم محتوى المنهج وهى[٥٤]:

١ – الاستمرار .

٢ – التتابع .

٣ – التكامل .

وسوف نتناول هذه المعايير بشيء من التفصيل:

١ - الاستمرار: Continuity

ويشير الاستمرار هنا إلى المعرفة الرأسية بين العناصر الاساسية أو الخبرات المتماثلة فى علاقتها بالزمن أى استمرار الاثر الناتج من كل منها فيدعمه ويزيد الاثر الناتج من خبرة مماثله لاحقة وهكذا يظل أثر الخبرات المتماثلة مستمرا فى المنهج، فمثلا إذا كان الهدف التربوى هو نمو المهارة كمهارة القراءة فى المواد الاجتماعية فمن الضرورى أن يتولى احداث واتاحة الفرصة لممارسةتلك المهارات المطلوبة بمعنى أنه بمرور الزمن يجب استمرار تقديم نفس النوع من المهارات وان كان ضمن أهداف العلوم تنمية التفكير العلمى واكساب التلاميذ مهارات فك وتركيب أجهزة معينة فمن الضرورى فى هذا المجال أن تتاح للتلميذ فرصاً مستمرة ومتكرره خلال سنوات الدراسة التى تدرس فيها مقررات العلوم، لكى يمارس فيها هذه المهارات ويتقنها وما يقال عن العلوم ينصب على المواد الاخرى، وينطلق معيار الاستمرار من طبيعة عملية النمو أنها مستمرة وديناميكية وليست ثانية أو جامدة، ومن ثم يجب تنظيم محتوى المنهج بحيث ترتكز الخبرة الحاضرة على الخبرة الماضية، وتؤدى إلى خبرة لاحقة، بحيث تأتى فترة زمنية معينة وتصبح الخبرة الحاضرة خبرة ماضية والخبرة اللاحقة خبرة خاضرة تستند إلى الماضية وتؤدى إلى خبره لاحقة ويستطيع فى نطاق المادة الواحدة تحقيق عنصر الاستمرار فى الخبرات المتعلقة بمادته وذلك بأن يتأكد عند تقديم نوع جديد من خبرات التلاميذ السابقة حوله، وتصحيح ما قد يوجد من أخطاء وربطها بالخبرات الحاضرة أو القيام بالتمهيد للخبرات اللاحقة ومن ثم فإن عامل الاستمرار يعد عاملا رئيسيا فى التنظيم الرأسى الفعال لمحتوى المنهج .

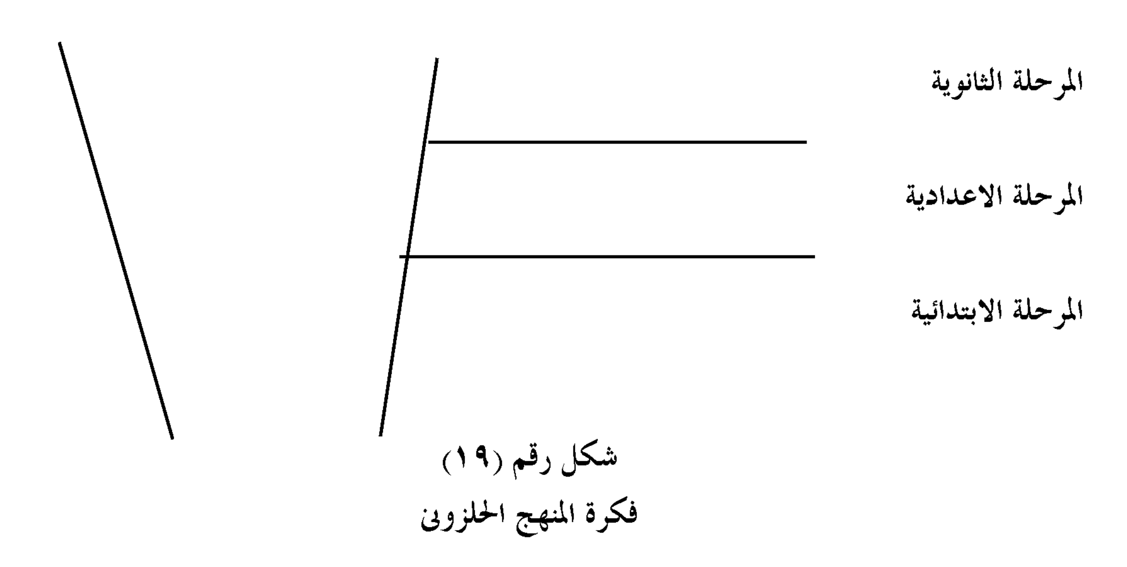
---

٥٤ – فوزى طه ابراهيم، رجب أحمد الكلزة، مرجع سابق، ص ١٠٦ .

٢ - التتابع: **Sequence**

أما التسلسل أو التتابع فقد يكون له صله بالاستمرار فمن المحتمل أن يحدث تكرار لاكثر من مرة لاحد عناصر المنهج ولكن فى نفس المستوى مما لايستتبعه نمو متماثل فى الفهم أو المهارة أو الاتجاهات أو فى أى عامل آخر وبذلك نرى أن التلسلسل يعنى بالضرورة بناء خبرات لاحقة متتالية تبنى فوق خبرات سابقة بحيث تكون تلك الخبرات اللاحقة لها أثر عميق وأوسع فمثلا التسلسل فى تنمية مهارة القراءة والدراسات الاجتماعية يشترط أن تقدم مواد الدراسات الاجتماعية أكثر تعقيدا ويتطلب أن تتسع عمليات تنمية المهارات المطلوبة لقراءة تلك المواد، وأيضا أن يعمق التحليل بحيث لا يكرر مثلا مقرر الصف الخامس الابتدائى مهارة القراءة السابقة التى استوفيت فى الصف الرابع ولكن يمكن أن يعمقها ويوسعها وبالمثل فى حالة تنمية مفهوم الطاقة فى العلوم قد يتطلب الامر أن تساعد المعالجات المتتابعة لهذا الموضوع التلميذ على الفهم الاكثر عمقا واتساعا لهذا المصطلح فى حالة التسلسل مع غيره، أى أن التسلسل يعنى ويؤكد على المستويات الاعلى من المعالجة وليس التكرار المستمر على نفس المستوى الواحد.

ولعل المنهج الحلزونى يحقق فكرة التتابع فى عرضه لمفاهيم وحقائق المادة الدراسية والتدرج فى تعقيدها وزيادة عمقها مع التقدم فى سنوات الدراسة اللاحقة. ويوضح الرسم التالى هذه الفكرة[٥٥].



شكل رقم (١٩)
فكرة المنهج الحلزونى

فمعيار التتابع لايؤكد على مجرد التكرار ولكنه يركز على مستويات أعلى وأعمق للمعالجة من كل خبرة تعليمية تاليه، وهكذا يستفيد التلاميذ من هذه الخبرات مع التدرج فى المعلومات من صف إلى صف ومن مرحلة إلى مرحلة أخرى دون أن يكون هناك ثغرات بين الخبرات التى يمر بها التلاميذ أو انتقال فجائى.

٣ - التكامل: **Integration**

إذا كان الاستمرار يشير إلى العلاقة الرأسية بين الخبرات فإن التكامل يشير إلى العلاقة الافقية للخبرات المنهجية. إن تنظيم تلك الخبرات يكون بحيث يساعد التلميذ فى الحصول على وجهات متعددة وتوجه سلوكه وبجانب ذلك فإنه من الضرورى أيضاً أن نأخذ فى الاعتبار الطرق التى يمكن أن تستغل فيها تلك المهارات فى العلوم الاجتماعية وفى العلوم الطبيعة وغيرها ولذلك فإن مثل هذه المهارات لا تنمى كسلوك منفصل يستخدم فى صف واحد ولكن كجزء

(٥٥) فوزى طه ابراهيم، رجب أحمد الكلزه، مرجع سابق، ص ص ١٠٦ - ١١١ .

من تصرفات وسلوكيات التلميذ الكلية التى يستخدمها فى المواقف المختلفة فى حياته اليومية وكذا فى تنمية المفاهيم فى الدراسات الاجتماعية نجد أنه من الضرورى أن نلاحظ كيف تتصل هذه الافكار بالعمل المستمر مع غيرها فى نظرة التلميذ وفهمه ومهارته واتجاهه.

وتحقيقا لهذا المعيار فى بناء محتوى المنهج لابد من مراعاة التكامل بين الخبرات بما يؤدى إلى تحقيق الاهداف التربوية بأقصى صورة ممكنه، فمثلا إذا ما اردنا أن نكسب التلميذ القدرة على التفكير العلمى عن طريق استخدام أسلوب حل المشكلة فيمكن أن نشرك كل الخبرات للمنهج فى تنمية هذه القدرة وذلك بعدم الاقتصار على طريقة حل المشكلة فى مادة العلوم أو الرياضيات ولكن نوسع من استخدامها بحيث تشمل كل المواد الدراسية العملية منها والانسانية وما يقال عن التفكير العلمى ينصب على تنمية مفاهيم ومهارات أخرى بالاستعانة بكل خبرات المنهج المدرسى، وبذلك نضمن من يعمل محتوى المنهج فى تكامل متناسق مما يؤدى فى النهاية إلى تحقيق الاهداف المنشودة فى صورة شاملة ومتكاملة.

وهكذا فإن التنظيم الجيد لمحتوى المنهج المدرسى هو الذى يضع فى اعتباره المعايير الثلاثة السابقة من استمرار وتتابع وتكامل.

عناصر التنظيم:

ونعنى بها العناصر الاساسية التى لابد من أخذها فى الاعتبار فى تنظيم وتكوين أى خبرة تعليمية. إنها تمثل الخطوط التى تكون فى تجمعها نسيجا واحدا يمكن استخدامه لاداء غرض معين وبصفة عامة فإن تلك العناصر تمثل المصطلحات والتعريفات والمفاهيم والحقائق الاساسية وكذلك تمثل العلاقات والقوانين والنظريات التى يمكن أن تتحد مع بعضها فى علاقات معينة بينها لتكون هذا التنظيم أو التركيب كما يظهر فى مقرر ما فمثلا فى منهج الرياضيات تجد بعض المفاهيم التى تتكرر بأستمرار ودائما ما يحدد بعض المفاهيم العامة والاساسية فى تعليم الرياضيات التى اكتسبت أهميتها ونمت منذ بداية تعلم الرياضيات فى السنوات الاولى لمقرر الرياضيات ومثال ذلك مفهوم حفظ الخانة فى النظام العادى يمثل فكرة أساسية لفهم العمليات الاربع الاساسية (جمع – طرح – ضرب – قسمة) وقد يبدأ التلميذ فى الصف الثانى الابتدائى فى تناول ذلك المفهوم على مستوى بسيط جدا من الفهم ولكن سرعان ما ينمو ويتسع ويتعمق مع استمرار وتسلسل الخبرات مع نمو التلميذ وانتقاله إلى الصفوف الاعلى، وبذلك فإن هذا المفهوم أو العنصر يمثل ويخدم كعنصر تنظيمى فى تحصيل الاستمرار والتسلسل وقد يكون هذا العنصر نفسه عنصرا مفيدا فى خدمة التكامل حيث إن مفهوم حفظ الخانة فى نظام الإعداد له أهميته التطبيقية فى مجالات أخرى مثل العلوم الطبيعية والاجتماعية وغيرها.

وكذلك فى حالة تكوين المهارات الاساسية ومثال ذلك مهارة اختصار الكسور التى يبدأ التلميذ فى حلها فى الصف الرابع أو الخامس ويظل يستخدمها وينميها بصورة أعرض وأعمق فى الصفوف التالية فإنها تمثل عنصرا تنظيميا فى تكوين الخبرات التعليمية. أيضاً أنها تمثل حداً للخيوط الأساسية فى النسيج المعرفى لتكوين الخبرات التعليمية وبالمثل فى المقررات الاخرى توجد كذلك عناصر أساسية تكون منذ بداية السنين الاولى فى التعلم وتظل تخدم كعنصر تنظيمى فى بناء وتكوين الخبرات اللاحقة أى فى مجال الاستمرار والتسلسل وكذلك يكون لها انعكاساتها فى خبرات ومجالات أخرى، مما يبين أثرها فى تكامل الخبرات التعليمية.

بعض المفاهيم والقيم والمهارات فى العلوم الاجتماعية:

- مفهوم الاعتماد على الغير والتعاون بين الناس.
- مفهوم الاعتماد على الغير والتعاون بين الشعوب والامم.
- قيمة واحترام وتقدير ابن آدم دون النظر لجنسيته أو بلده أودينه أو عمله أو لونه.
- القدرة على تفسير بعض الظواهر والدراسات الاجتماعية (الاخذ بالثأر مثلا).

القواعد التنظيمية :

ليس من الضرورى فقط أن نعرف كيف تنظم الخبرات التعليمية بحيث نراعى استمرارها وتسلسلها وتكاملها وأن نحدد العناصر الاساسية الداخلة فى كل تركيب وخبرة تعليمية بل إنه من الضرورى والهام أيضاً أن نحدد المبادىء أو القواعد التنظيمية التى بها تتجمع هذه العناصر وتتخذ صورة منظمة لتؤدى الغرض منها ويدعم كل منها الاخر طوليا وعرضيا. إن تكوين المفاهيم أو المهارات يبدأ أصلا بمستوى بسيط ثم نعمل على توسيعه وتعميقه بمعنى أن يزداد وينمو أثر المفهوم طوليا فى صلته بغيره من المفاهيم المماثلة وكذلك يتسع استخدام هذا المفهوم فى صلته بخبرات مفاهيم أخرى على نحو متزامن أو عرضى.

وكذلك فإنه فى تحديد المبادىء التنظيمية يجب ملاحظة أن معايير الاستمرار والتسلسل والتكامل تطبق وتراعى فى صلتها بخبرات المتعلم وألا يكون ذلك فى وجهة نظر شخص آخر متخصص فى المادة الدراسية أو الخبرات نفسها، أى أن يكون معيار استمرار الخبرة فى صلة استمرارها مع خبرة المتعلم وأن يكون تسلسل الخبرة فى تسلسلها مع خبرة المتعلم.

وكذلك يكون تكامل الخبرة فى صلة تكاملها مع خبرات المتعلم كما يحسها ويعيش بها فى حياته العملية والاجتماعية وهنا نجد أن الاستمرار والتسلسل يعنى زيادة ونمو المتعلم نفسه أى زيادة ونمو مفاهيمه ومعارفه ومهارته...الخ.

وكذلك فإن التكامل يعنى اتساع خبرته ومعرفة وظيفة ما يتعلمه وهذا يعنى التنظيم السكولوجى أو النفسى للخبرات وقد يختلف أحيانا عن التنظيم المنطقى لها كما يراه أحد خبراء المادة ولكن هناك كثير من الخبرات. والمقررات الدراسية التى يتفق فيها المنطق مع التنظيم النفسى بالاضافة إلى ذلك توجد بعض صور وتنظيمات أخرى للخبرات، نذكر منها ما يلى:

أولا: التنظيم الزمنى للخبرات:

من أكثر التنظيمات المستخدمة فى المناهج ويبدو ذلك واضحا فى مقررات التاريخ حيث ترتب الاحداث زمنيا بالاقدم ثم ما يليه وهكذا، وكما يحدث أيضاً فى مقررات الادب والفن والدراسات الاجتماعية، وفى بعض الحالات فى هذا التنظيم نجد أنها لاتتفق مع التنظيم لنفس الخبرات ويجب مراجعتها حتى تعمق وتوسع مفاهيم التلميذ وتتمشى مع خبرته الشخصية.

ثانيا: تنظيمات أخرى:

وهى من التنظيمات كثيرة الاستخدام ويشمل ذلك تنظيمات مختلفة ومحددة مثل تنظيم يعتمد على تزايد متسع للتطبيقات أو تزايد مدى النشاطات أو تنظيم يبدأ بتقديم وصف شامل للظواهر والخبرات، ثم يتبع ذلك تحليل لهذا

الوصف والخبرات المتضمنة أو تنظيم يعتمد على تقديم توضيحات معينة أو خصوصيات يتبعها قواعد شرحتلك التوضيحات أو الخصوصيات ورغم أن هناك مبادىء تنظيمية كثيرة ممكنه فمن المهم العمل باحدى هذه المبادىء واختيارها بصورة عملية للحكم على مدى ملاءمتها وصلاحيتها للتطبيق بمقياس الاستمرار والتسلسل والتكامل.

التنظيمات المختلفة للمنهج التربوى:

يشير ابراهيم بسيونى عميرة[٥٦] إلى وجود ثلاثة تنظيمات أساسية للمناهج وهى:

١ – منهج المواد الدراسية.

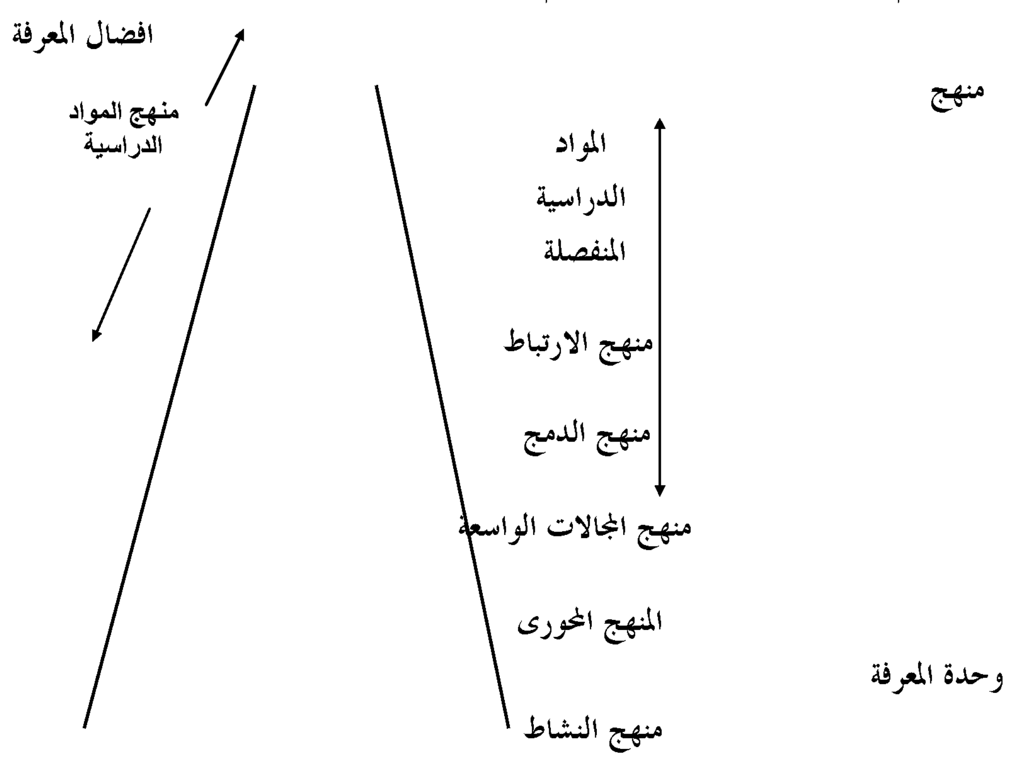
٢ – منهج النشاط.

٣ – المنهج المحورى.

وهى تختلف عن بعضها فيما تعتبره أكثر أهمية كأساس لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه كما هو موضح بشكل (٢٠)

فمنهج المواد الدراسية ينظم حول المفاهيم الرئيسة لكل مادة، حيث يعتقد أن التنظيم فى كل مادة، له قدرة كامنة على أن يكتسب المتعلم المعنى والوحدة فى خبراته إذا فهم المادة فهما جيدا.

أما منهج النشاط فينظم حول ميول التلاميذ، واهتماماتهم وما يقبلون عليه من نشاط وما يمارسونه من لعب.



شكل رقم (٢٠) مخروط المنهج

والمنهج المحورى محاولة لجعل المنهج، أو جزء منه، يتمركز حول محور يضم عمليات، أو مشكلات ذات دلالة اجتماعية، أو ذات أهمية فى الحياة المعاصرة، أو حول مشكلات التلاميذ وحاجاتهم.

---

[٥٦] –ابراهيم بسيونى عميرة، المنهج وعناصره، مرجع سابق، ص ص ١٥٧ – ١٦٠ .

ويشير ابراهيم بسيونى عميره فى هذا الصدد إلى ظهور تعديلات وتحويرات للتنظيمات المنهجية الاساسية السابقة، فمن تعديلات منهج المواد الدراسية، منهج المواد المرتبطة، ومنهج المواد المندمجة ومنهج المجالات الواسعة، وأخيرا منهج ميادين المعرفة المنظمة.

ومن الاتجاهات فى تطبيق منهج النشاط، المشروعات. أما المنهج المحورى فطبق بصور عديدة، منها أن يتكون المحور من مجموعة من المواد الدراسية منفصلة، أو مرتبطة، أو مندمجة، أو على شكل مجالات واسعة، أو يدور حول مشكلات وحاجات التلاميذ، أو المشكلات والحاجات والعمليات الاجتماعية.

ويتم فيما يلى تناول التنظيمات المنهجية السابقة بشىء من التفصيل:

أولا: منهج المواد الدراسية

مقدمة:

يعتبر منهج المواد الدراسية من أقدم المناهج التربوية فى كافة الانظمة التربوية إذ أنه عرف منذ عصر الاغريق حين قسمت المعرفة إلى مواد دراسية ثلاثية ومواد دراسية رباعية تلك التى سميت جميعها بالفنون أو المواد السبعة الحرة. وهى: الثلاثيات **Trivium** وتشمل النحو **Grammer** والبلاغة **Rhetoric** ، والمنطق **Dialectic**.

أما الرباعيات **Quadrivium** فتشمل الحساب والهندسة والفلك والموسيقى وقد تعددت وتنوعت المواد الدراسية التى أضيفت إلى الفنون السبعة السابقة فأضيفت مواد الجغرافيا والتاريخ والجبر وحساب المثلثات والفيزياء والكيمياء والنبات والحيوان وغير ذلك، وهذا أمر طبيعى استجابة لتطورات العصر واكتشاف العلوم والمعارف فى شتى المجالات الحياتية يوما بعد يوم وعاما بعد عام حتى أصبح المنهج التربوى يكتظ حاليا بالمئات من المقررات الدراسية فى شتى مراحل التعليم قبل الجامعى وفى التعليم الجامعى سواء بسواء.

وبذلك فإن الجدول الدراسى اليومى يتضمن تدريس المواد الدراسية السابقة وذلك طبقا للمقررات المحددة والخاصة بكل مرحلة من مراحل التعليم، ويقوم بتدريس كل مادة أو مقرر معلما متخصصا فيها بحيث يراعى عنصر إعداده إكسابه مهارات تدريس هذه المادة وتعرفه على النشاطات التعليمية المرتبطة بها وطرق تدريسها وأساليب تقويم تلاميذه عند تعلمها. وتتكون كل مادة دراسية من مجموعة من الحقائق والمفاهيم أو المصطلحات والتعميمات والمبادىء والقوانين والتعميمات، وترتب عناصر المادة الدراسية ترتيبا منطقيا متسلسلا يراعى فيه الوحدة العضوية بين موضوعاتها ويقوم المعلم بتدريس هذه الموضوعات طبقا لترتيبها فى الكتاب المدرسى المقرر.

الطرق المختلفة لمنهج المواد الدراسية:

توجد عدة صور أو تنظيمات لمنهج المواد الدراسية. ومن هذه الصور أو التنظيمات مايلى:

١ – منهج المواد الداسية المنفصلة.

٢ – منهج المواد المترابطة.

٣– منهج الادماج أو المزج.

٤ – منهج الميادين أو الحالات الواسعة.

وفيما يلى شرحا لكل نوعا منها:

١ – منهج المواد الدراسية المنفصلة:

وهو عبارة عن تنظيم رأسى أو أفقى للمواد الدراسية المختلفة التى تقررها المدرسة على تلاميذ صف دراسى معين بمرحلة دراسية معينة، حيث تنفصل كل مادة فى موضوعاتها وبرامجها وأساليب تدريسها وأنشطتها وتقويمها عن المواد الدراسية الاخرى، بل إن معلم التاريخ مثلا قد لايدرى من أمر معلم الجغرافيا أو العلوم شيئا فكل فى شغله مستقلا عن الاخرين. وقد لا يعلم معلم اللغة العربية ماذا يدرس معلم الاجتماعيات ولا يدرى معلم الفيزياء ما هى الموضوعات التى يدرسها زميله فى الكيمياء وهكذا يكون الانفصال والاستقلال الكامل فى كل مادة دراسية.

خصائص منهج المواد الدراسية المنفصلة :

يتصف منهج المواد الدراسية المنفصلة بخصائص منها ما يلى:

١ – يتكون المنهج من عدد كبير من المقررات الدراسية المنفصلة، فكما أوضحنا سابقا تدرس مواد هذا المنهج بمعزل عن بعضها البعض، وحتى تلك التى يوجد بينها اتصال فى المحتوى العلمى فإنه يدرس مستقلا عن بعضه البعض.

٢ – تعتبر مواد هذا المنهج مظهرا أو عنصرا ثقافيا هاما ما يجب تدريسها لجميع التلاميذ بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والجغرافية وغير ذلك باعتبار أنها تعد التلاميذ جميعا كمواطنين صالحين لمجتمع واحد مترابط.

٣ – تنظم المادة الدراسية الواحدة فيه تنظيما منطقيا محوره المحتوى أو المضمون العلمى للمادة وليس محوره ميول واهتمامات التلاميذ أو المجتمع، فكل موضوع دراسى من موضوعات المقرر يرتبط بما قبله وبما بعده ارتباطا منطقيا يشكل وحدة مترابطة.

كما تتدرج المادة فى صعوبتها، حيث يخصص جزء منها لصف دراسى معين بمرحلة تعليمية معينة ثم يخصص جزء آخر أكثر صعوبة للصف الدراسى التالى لنفس المرحلة، وهكذا فمنهج العلوم مثلا يبدأ بأعطاء التلميذ فكرة عن الاشياء التى توجد فى منزلة ويستخدمها يوميا فى حياته كالماء والهواء ثم ينتقل إلى تعريفه مكونات الهواء ومكونات الماء الكيميائية ثم ينتقل بعد ذلك إلى تعريف التلاميذ بالغازات المختلفة وبالسوائل والمواد الصلبة المختلفة واستخدامها فى الحياة ثم ينتقل بعد ذلك إلى تعريفه بتركيب الذرة وخصائصها وسلوكها أثناء التفاعل الكيميائى وغير ذلك من مستوى التعقيد العلمى للمادة الدراسية.

وبالنسبة لمقرر الحساب فيبدأ بعمليات العد والجمع والطرح البسيطة ثم يتدرج فى صعوبته ومحتواه العلمى من صف دراسى لاخر حتى يصل إلى المرحلة الثانوية حيث يدرس الطالب الإحصاء واللوغاريتمات والاحتمالات وغير ذلك.

٤ – يهتم منهج المواد الدراسية المنفصلة بتنمية القدرات العقلية للتلميذ ولذلك يحرص المعلم وولى الامر والموجه والموقف الاجتماعى بتأكيد وقياس مدى ما حفظه التلميذ من حقائق ومفاهيم وقوانين المادة الدراسية.

٥ – ترتيب حقائق المادة الدراسية ترتيبا زمنيا أو تاريخيا طبقا لزمن حدوثها وذلك كما فى حالة موضوعات الادب أو الموضوعات التاريخية أو الموضوعات الاجتماعية.

٦ – يتخذ المعلم فى تدريسه لهذه المواد كل الطرق الموصلة إلى تحفيظ التلاميذ لحقائق ومفاهيم المادة الدراسية حتى ولو اقتضى ذلك العقاب البدنى للتلاميذ.

٧ – يتصف معلمو منهج المواد الدراسية المنفصلة بدرجة عالية من التأهيل الاكاديمى فى المواد التى يدرسونها، وهم بهذا معلمو مواد دراسية كالتاريخ أو الجغرافيا أو الحساب أو الهندسة أو الفيزياء أو الكيمياء وغير ذلك من مواد دراسية.

٨ – يتم إعداد هذه المقررات الدراسية مسبقا وقبل بداية العام الدراسى، ويتم تحديد المحتوى العلمى لكل مادة فيها بعناية وحرص شديدين.

٩ – يتم تدريس المادة المعينة من خلال قيام المعلم بتحضيرها أو إعدادها مسبقا فى دفتر للتحضير وذلك وفق خطوات منظمة متتابعة معينة.

١٠ – قد ترتبط بالمادة الدراسية مجموعة من الانشطة العلمية الخاصة بها ولكن هذه تدرس غالبا خارج حدود المادة ولا يحظى النشاط الخاص بالمادة بنفس الاهمية التى يحظى بها تدريس نفس المادة ويبدو هذا واضحا فى التقويم فغالبا لايقوم النشاط العلمى للمادة بل يتم تقويم ما اكتسبه التلميذ من المادة الدراسية وليس من النشاط الخاص بها.

الفوائد التربوية لمنهج المواد الدراسية المنفصلة :

تتميز منهج المواد الدراسية المنفصلة بالمميزات أو الفوائد التربوية التالية:

١ – انه أفضل أسلوب لنقل ثقافة أو تراث المجتمع من جيل لاخر مرتبا منظما واضحا ومحددا بحدود معينة ومناسبا لصف دراسى معين بمرحلة تعليمية معينة.

٢ – يعتبر وسيلة المجتمع لإعداد قاعدة شعبية عريضة تتمسك بعموميات ثقافة المجتمع وهذا من شأنه أن يؤدى إلى وحدة وتماسك وتكامل أفراد المجتمع.

٣ – يساعد المعلم فى تحديد مسئولياته أو واجباته فى العمل التربوى وذلك نظرا لوجود قدر محدد من المادة العلمية وما عليه إلا أن يوصلها بالاسلوب المناسب لتلاميذه وطبقا للخطة الدراسية التى توزع موضوعات المادة مع أشهر العام الدراسى كما أن المعلم قد تعلم بهذا المنهج فمن السهل عليه تنفيذه.

٤ – يتفق مع متطلبات الدراسة الجامعية للتلاميذ فى المستقبل، فالجامعة غالبا تقوم الدراسة فيها أيضاً على أساس منهج المواد الدراسية المنفصلة وبذلك فلن يجد التلميذ مشكلة فى مواصلة تعليمه بالمرحلة الجامعية لأنه تربى على هذا المنهج وألفه ونجح فيه فى التعليم العام.

٥ – يسهل تنفيذ وادارة هذا المنهج من قبل ادارة المدرسة ومن قبل قادة وخبراء التعليم خاصة. إذا كانوا ممن يؤمنوا إيمانا شديدا بهذا النوع من المناهج التربوية.

٦ – أن هذا المنهج يتفق ورغبات أولياء أمور التلاميذ إما لانهم قد تعلموا به عندما كانوا تلاميذاً وبالتالى فهم ألفوه ورغبوا فيه ويهمهم أن ينجح فيه فلذات قلوبهم أيضاً من بعدهم وإما لأنه من السهل على التلميذ حفظ معلوماته واستيعابها والنجاح فيها بدرجات عالية عند الامتحان.

٧ – من السهل تعديل هذا النوع من المناهج وذلك إما بأضافة موضوعات جديدة إلى موضوعاته أو بحذف موضوعات معينة فيه لاداعى لتدريسها لقدمها أو لعدم مجاراتها وطبيعة العصر الحديث، أو أن يتم تطويرها طبقا لوجهة النظر التقليدية فى تطوير المناهج – بتقديم أو بتأخير بعض الموضوعات استجابة لظروف البيئة أو المجتمع الحالية، كما أنه من السهل إضافة مادة دراسية جديدة ضمن مواد المنهج مادة أخرى بدلا منها أو إضافة بدون حذف.

النقد الموجه لمنهج المواد الدراسية المنفصلة:

١ - بالرغم من أهمية التنظيم المنطقى لموضوعات منهج المواد الدراسية المنفصلة فإن هذا لا يغنى عن الحاجة إلى ضرورة تنظميه على أسس سيكولوجية محورها ميول واهتمامات وحاجات ومشكلات المتعلم والمجتمع وهذا يعنى أنه رغم أهمية العلاقات المنطقية فى تنظيم موضوعات هذا المنهج فإن هذا لايصلح إلا بمراعاة خبرات التلاميذ السابقة والحاضرة حتى يستطيع التلميذ استخدام الخبرات المختلفة المناسبة له فى حياته بشكل أكثر واقعية وأكثر فاعلية له ولمجتمعه.

٢ - الانفصال التام بين المواد الدراسية المختلفة يوحى للتلميذ بانفصال وانعزال مجالات الحياة المختلفة ويوحى بتفتيت وحدة المعرفة وتفتيت الخبرة وتجزئتها.

٣ - لا يستجيب هذا النوع من المناهج لميول ورغبات أنشطة كل التلاميذ، فيمثل بهذا عبئا ثقيلا عليهم يميلون فى العادة إلى مقاومته وعدم القيام به.

٤ - يؤكد هذا التنظيم المنهجى على نظرية سيكولوجية قديمة لا يعترف علم النفس الحديث بها وهو نظرية الملكات والتى تقول بوجود ملكات فى العقل يمكن تدريبها وتقويتها بمواد دراسية مختلفة، فى الوقت الذى ظهرت فيه نظريات سيكولوجية حديثة لتفسير عملية التعلم.

٥ - لا يساعد هذا المنهج على إعداد الشخصية المتكاملة الصالحة لمجتمعها وذلك لاهتمامه بتراث أو ثقافة المجتمع الماضية وعدم الاهتمام بإعدادة لحياته الخاضرة بما فيها من مشاكل ومشاغل تهم المتعلم فى حاضره ومستقبله.

٦ - لايعالج هذا المنهج مشكلات المجتمع الملحة المعاصرة اللهم إلا قليلا فى الوقت الذى استجدت فيه مشكلات اجتماعية من نوع آخر كمشكلة نقص الغذاء، ومشكلة تلوث البيئة ومشكلة احتلال العدو الصهيونى لفلسطين وتشريده لشعبها ومشكلة الانفجارات النووية والذرية فى مناطق مختلفة بالعالم ومشكلة محاربة الصليبية والصهيونية واليهودية العالمية للاسلام والمسلمين فى شتى بقاع الارض وغير ذلك من المشكلات السياسية والعسكرية والامنية والاقتصادية والاجتماعية والصحية تلك المشكلات التى يجب أن تتضمن فى أى منهج تربوى يوضع لاجيال المجتمع المختلفة.

٧ - أنه لا يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين، ولا يعترف بوجود هذه الفروق بينهم بدليل أنه منهج مشترك لكل التلاميذ كما لايراعى اختلاف البيئات المختلفة للمجتمع الواحد، وهذا من شأنه أن يدفن المواهب الفردية العقلية للتلاميذ تلك التى يمكن اكتشافها وصقلها وإعدادها كذخيرة علمية وفنية للمجتمع مستقبلا.

٨ - انه يسلب حرية التلميذ فى الحصة، فالمعلم هو الايجابى ةالفعال والمتحرك والمرسل فى حين أن التلميذ مغلوبا على أمره فما عليه إلا الاستقبال والإنصات لكل ما يقال والحفظ والترديد للمادة الدراسية وهذا من شأنه أن يخلق شخصيات اجتماعية سلبية ترضى بكل شيء حسنا كان أو سيئا.

٩ - لا يساعد هذا المنهج التلميذ على التفكير العلمى أو التفكير الناقد وليتحمل المسئولية وكل ما يهمه فى العلمية التعليمية هو اجتياز الامتحان والحصول على الشهادة الدراسية.

١٠ - يعتمد التقويم فيه على الاساليب التقليدية تلك التى تقيس مدى الحفظ والاستظهار وليس مدى نمو شخصيات التلاميذ.

٢ – منهج المواد المترابطة: **Correlation**

ويهتم هذا النوع من المناهج التربوية بتحقيق الترابط بين مادتين أو أكثر، وقد يظل الانفصال التقليدى بين المواد الدراسية قائما ولكن يتم ابراز أوجه مجالات الترابط بين بعض المواد الدراسية بعضها البعض بغرض التغلب على مشكلة تفتيت وتجزيئى الخبرة التعليمية .

أمثلة للمواد الدراسية المترابطة:

يمكن أن يتحقق الترابط بين موضوعات الادب والنقد فى اللغة العربية وموضوعات التاريخ، ففى الوقت الذى يدرس فيه الطالب الادب العباسى يدرس أيضاً الفترة التاريخية للعصر العباسى وحدود الدولة العباسية وعلاقاتها الخارجية بغيرها من الدول . وفى الوقت الذى يدرس فيه التلميذ تاريخ مصر القديمة يمكن أن يدرس الادب المصري القديم ولغة المصري القديم وعادات وتقاليد قدماء المصريين . كما يمكن أن يكون هناك ترابط بين موضوعات الفيزياء وموضوعات الكيمياء فعندما يدرس التلميذ خواص الغازات المعينة وتفاعلاتها الكيميائية ومواقعها على الجدول الدورى يدرس أيضاً ضغط الغاز وحجمه والعلاقة العكسية بين الضغط والحجم والقوانين الخاصة بسلوك الغازات .

وبالرغم من أن عملية الارتباط هذه لاتلغى استقلالية كل مادة دراسية عن الاخرى ولكنها خطوة محمودة من شأنها أن تساهم فى تحقيق التعلم الكلى والشامل للمتعلم ومن شأنها أن تقدم له خبرات أقرب ما تكون إلى التكامل والوحدة بين عناصرها المختلفة .

هذا ويمكن أن يتحقق الارتباط عن طريق معلم واحد يقوم بتدريس مادتين أو أكثر كمعلم الاجتماعيات الذى يمكن أن يدرس التاريخ والجغرافيا والتربية القومية، أو معلم العلوم الذى يمكن أن يدرس الفيزياء والكيمياء والنبات والحيوان، ومعلم الرياضيات الذى يمكن أن يدرس الرياضيات والفيزياء، بل أن هناك بعض كليات التربية بالوطن العربى تهتم بإعداد معلم للإعدادى أو الثانوى بحيث يكون متخصصا فى أكثر من مادة فيعد ليكون معلما للتربية الاسلامية والدراسات العربية معا وآخر ليكون معلما للرياضيات والفيزياء أو ليكون معلما للفيزياء والكيمياء(*) .

ويمكن أن يكون هناك نوعان من الترابط، ترابط عرضى ويقوم فيه المعلم بربط مادتين أو أكثر عندما تسنح الفرصة بذلك، وترابط منظم يقوم على التخطيط بين المعلمين ليصلوا إلى أكبر تعاون ممكن للربط بين مادتين أو أكثر[1] .

الفوائد التربوية لمنهج المواد الدراسية المترابطة:

١ – يشعر التلميذ بالوحدة الكلية والاتساق والترابط بين خبرات مجالات الحياة المختلفة مما يساهم فى تكوين شخصية متكاملة .

٢ – يحفز فى التلاميذ الرغبة والميل لتعلم المادة الدراسية وهذا يؤدى إلى زيادة تعلمه وحيويته .

(*) كنموذج لهذا الإعداد لمعلم المواد المترابطة ما تقوم به كلية التربية بالحديدة بجامعة صنعاء بالجمهورية اليمنية حيث عمل المؤلف بهذه الكلية طوال فترة اعارته بها وشارك فى تخريج هذه النوعية من المعلمين .

[1] – فرنسيس عبد النور،مرجع سابق، ص ٢٨٩ .

٣ – يتحقق نوعا من التعاون العلمى المطلوب بين معلمى المواد الدراسية المختلفة فيعملون كفريق عمل واحد يسعى لتحقيق أهداف محدده مشتركة ويهتم بها الجميع.

٤ – يمنع تكرار المفاهيم والحقائق والمعلومات التى تقدم للتلميذ فمن خلال الترابط نتحاشى هذا التكرار وبالتالى فلا يمل التلميذ من عملية التعلم.

النقد الموجه لمنهج المواد المترابطة:

١ – ما يزال الاهتمام بتحقيق الترابط بين مادتين أو أكثر يتخذ شكلا مظهريا بعيدا عن الجوهر فإذا تحقق هذا الترابط فى درس أو أكثر فلا يتحقق فى باقى الدروس وإذا تحقق فى وقت محدد من العام الدراسى فلا يتحقق فى باقى العام الدراسى وإذا تحمس له البعض الان فسرعان ما ينطفىء هذا الحماس بعد فترة وجيزه ويعود الاهتمام بالمواد الدراسية المنفصلة.

٢ – يحتاج تحقيق هذا المنهج بصورة علمية أن تراعى عملية الربط منذ اللحظة الأولى التى نفكر فيها لوضع المناهج الدراسية بحيث يتحقق الارتباط والاقتران عند تصميم وتشييد وتنفيذ وتقويم المناهج التربوية وليس بعد الانتهاء من صناعته أو إعداده.

٣ – إذا تم تحقيق الارتباط بين مادتين أو أكثر فهذا غالبا لا يراعى ميول واهتمامات وحاجات ومشكلات المتعلم والمجتمع الكبير والبيئة المحلية للمتعلم.

٣ – منهج المزج أو الادماج: **Fusion**

قام المربون فى محاولة للتغلب على تفتت المعرفة المنهجية وعدم ارتباطها بتطوير هذا المفهوم **Fused Curriculum** الذى ينتقى عادة محتواه من المعارف والمفاهيم التى تخص مواضع مختلفة تنتمى فى جذورها إلى مجال معرفى واحد. فمنهج علوم اللغة قد يضم فى ثناياه مبادىء أساسية فى القراءة والكتابة والنحو والصرف والادب وغيرها.

ومنهج الدراسات الاجتماعية يجسد مبادىء من التاريخ والجغرافيا والاجتماع والتربية المنزلية والتربية الوطنية وعلم السكان. أما منهج العلوم العامة فمن الممكن أن يحتوى على مبادىء ومفاهيم عن الاحياء والفيزياء والكيمياء والصحة والجيولوجيا والفلك.

والفكرة الاساسية لمنهج المواد المندمجة هو تلاشى الحدود العامة للموضوعات الدراسية التقليدية وإعادة ترتيب عناصرها ومبادئها ودمجها معا بصيغ تربوية ونفسية مفيدة لتعلم التلاميذ[٥٧].

ويشير فرنسيس عبد النور[٥٨] إلى أن ادماج جزئين أو أكثر من المادة كان أول مجهود نحو أنشاء علاقات فى الخبرات التعليمية للتلاميذ. وقد نشأ الادماج لسببين:

---

[٥٧] – محمد زياد حمدان، المنهج – أصوله وأنواعه ومكوناته، مرجع سابق، ص ٢٥٩ .

[٥٨] – فرنسيس عبد النور، مرجع سابق ، ص ٢٨٨ .

• الاول: هو تعليم إعداد كبيرة من التلاميذ ذوى الامكانات والاستعدادات المختلفة – الذين وفدوا إلى المدرسة على اختلاف مستوياتها مما أدى إلى محاولة تكييف التعليم لحاجات التلاميذ وللموقف الاجتماعى الراهن، فالحاضر بكل مظاهره يجذب انتباه التلاميذ لأنه مباشر وحى.
• والسبب الثانى: رغبة المربين فى التغلب على الزيادة السريعة فى عدد المقررات فى المدرسة، وخاصة المدرسة الثانوية لأن اضافة المقررات الجديدة كان حلا سريعا لمواجهة حاجات التلاميذ الجدد.

ويمكن فى ظل منهج الإدماج أن يقوم معلم واحد بتدريس المواد التى أدمجت معا ويمكن أن تخصص لها حصة واحدة وامتحان واحد ومن أمثلة الدمج للمواد الدراسية بالمدرسة الإعدادية دمج فروع العلوم معا فى مقرر واحد، ودمج العلوم الاجتماعية فى مقرر واحد وفى الجامعات يوجد دمج للرياضيات والفيزياء والكيمياء فيما يسمى بالعلوم الطبيعية كما تدمج مقررات المناهج والوسائل التعليمية بكليات التربية بمصر فى مقرر واحد يحمل نفس هذا الاسم.

مميزات منهج الدمج أو المزج:

١ – تحقيق الترابط والتكامل فى أفضل صورة بين المواد الدراسية المختلفة خاصة تلك التى تتشابه فى منهجها البحثى وفى طبيعتها وخصائصها العلمية.
٢ – تسهيل تعلم التلاميذ لهذا النوع من المناهج خاصة وأن المعلم الذى ينفذ هذا المنهج لايجد صعوبة فى تطبيقه لأنه كان قد تعلم به أثناء إعداده الجامعى.
٣ – لا تتكرر المفاهيم أو الحقائق العلمية فى المواد الدراسية المدمجة مع بعضها.
٤ – معالجة هذه المناهج لامور أو قواعد أو أفكار تتصف بالعمومية والشمول والكلية مثل : الحياة الاجتماعية– الغذاء – مشكلات البيئة – جسم الانسان – صحة الانسان – الطاقة – الكون – الصناعات الغذائية.

النقد الموجه لمنهج الدمج أو المزج:

١ – الدراسة العابرة لبعض المفاهيم أو الموضوعات التى تحتاج فى دراستها إلى التوسع والتعمق والتشعب.
٢ – قد يتم الدمج أو المزج بين مادتين أو أكثر دون وجود رباط حقيقى يقدم الدمج على أساسها بل يكون الدمج لمجرد الدمج مما يفقد الموضوعات التى تم مزجها العلاقة المنطقية المطلوبة.
٣ – يؤكد هذا المنهج على مجرد اكساب المتعلم للمعلومات والمفاهيم المتضمنة بالمنهج الممتزج دون تحقيق لنموهم المهارى أو الانفعالى.

٤ – منهج الميادين أو المجالات الواسعة: **Broad Fields**

لقد جاء هذا النوع من المناهج للتغلب على تجزئىء المعرفة والخبرة وفى هذا المنهج يتم وضع كل مجموعة مواد دراسية متقاربة فى طبيعتها وفى خصائصها فى منهج واحد ويطلق عليها اسما شاملا لها وخاصا بها، فالمواد الاجتماعية (مثلا) تشمل مواد التاريخ والجغرافيا والتربية القومية والمجتمع، ومادة العلوم الطبيعية تشمل الفيزياء والكيمياء والجيولوجيا والفلك والصحة ومادة اللغة العربية تشمل القراءة والكتاب والنحو والشعر والتعبير والخط.

مميزات منهج الميادين أو المجالات الواسعة:

١ – تحقيق التكامل والانسجام بين علوم الحياة المختلفة مما يشعر المتعلم بوحدة الحياة ذاتها وتكاملها.

٢ – تحقيق تكامل حقيقى وليس شكلى بصورة تبرر العلاقات المنطقية بين الموضوعات أو المجالات الواسعة.

٣ – يصلح تطبيق هذا المنهج لتلاميذ المراحل الاولى من التعليم ويمكن تطبيقه أيضاً بالجامعة.

٤ – امكانية قيام معلم واحد بتدريس موضوعات منهج المجالات الواسعة.

٥ – ارتباط الموضوعات بالحياة الواقعية والعملية للتلميذ.

أوجه النقد الموجهة لمنهج الميادين أو المجالات الواسعة:

١ – قد يقدم هذا المنهج معلومات سطحية فى المجال المعين بشكل لايتح الفرصة للتعمق العلمى فى هذا المجال.

٢ – قد يكون الربط بين الموضوعات المختلفة ربطا شكليا لا منطقيا ولا موضوعيا.

٣ – بالرغم من وجود هذا النوع من المناهج فى مدارسنا إلا انه نادرا ما يحقق الغرض الموضوع منه حيث تدرس موضوعات المادة الواحدة منفصلة عن غيرها فالتاريخ يستقل فى تدريسه عن الجغرافيا والفيزياء تستقل عن الكيمياء.

منهج الوحدات Units Curriculum

مقدمة:

لقد أثار مفهوم الوحدات الدراسية فى السنوات الأخيرة جدلاً كثيراً دار حول تحديد هذا المفهوم، وهل الوحدة الدراسية منهج أم طريقة لتنظيم المنهج أم اسلوباً جديداً فى التدريس؟ كما دار الجدل ايضاً حول العوامل التى أدت إلى ظهور فكرة الوحدات ومدى تأثير هذه الفكرة بالاتجاهات الجديدة التى ظهرت لتقيم أسس تنظيم المنهج بحيث تحقق ما ترمى إليه المفاهيم الحديثة لعملية التعلم[٥٩].

ماهى الوحدة؟

ترى التربية الحديثة أن الوحدة هى تنظيم خاص فى المادة الدراسية، وطريقة فى التدريس تضع التلاميذ فى موقع تعليمى متكامل، يثير اهتمامهم، ويتطلب منهم نشاطاً متنوعاً، يؤدى إلى مرورهم فى خبرات معينة، وإلى تعلمهم تعلماً خاصاً، ويترتب على ذلك كله بلوغ مجموعة من الأهداف الأساسية المرغوب فيها[٦٠].

وتسمى الوحدة أحياناً بوحدة الخبرة، أو وحدة النشاط، أو وحدة العمل، أو وحدة الموضوع، كما تسمى بوحدة المرجع، ووحدة المادة الدراسية كالوحدة التاريخية أو الوحدة اللغوية أو وحدة العلوم العامة ... إلخ.

ويرى حسين سليمان قورة[٦١] أن هناك عناصر كثيرة مشتركة يمكن أن تبرز من بين ثناياها المفهوم المحدد للوحدة، ومن هذه العناصر مايلى:

١- الاعداد السابق لكثير من الخبرات وأنواع النشاط التعليمى فى إطار يبعد بدرجة أو بأخرى عن دائرة الحفظ والتسميع الروتينى.
٢- مركزة النشاط حول موضوع علمى أو مشكلة يهتم بها التلاميذ.
٣- التخطيط التعاونى الجماعى عند القيام بتنفيذ الوحدة.
٤- اقتصار دور المدرس على التوجيه والارشاد.

ويعرف حسين سليمان قورة الوحدة بأنها سلسلة من الأنشطة التعليمية والخبرات التربوية التى تدور حول موضوع دراسى ما أو مشكلة معينة يهتم بها المتعلمون، ويخططون لها بالتعاون فيما بينهم تحت إشراف المدرس وتوجيهه.

كما يعرف "كارتر جود Carter V. Good" فى قاموسه الوحدة الدراسة بأنها تنظيم للنشاطات، والخبرات، وأنماط التعلم المختلفة، حول هدف معين أو مشكلة تحدد بالتعاون بين مجموعة من التلاميذ ومعلمهم، ويتضمن هذا التخطيط تنفيذ الخطط وتقويم النتائج[٦٢].

---

(٥٩) محمد عزت عبد الموجود وآخرين، أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١م، ص٢٤٩.

(٦٠) عبد اللطيف فؤاد ابراهيم، مرجع سابق، ص٢٤٠.

(٦١) حسين سليمان قورة، مرجع سابق، ص ص ٢٤٧-٢٤٨.

(٦٢) ابراهيم بسيونى عميرة، المنهج وعناصره، مرجع سابق، ص٢٢١.

ومما سبق يمكن القول بوجود نوعين من الوحدات، هما:

أ - وحدة المادة الدراسية : Subject Matter Unit

وهى أن تنظم المادة الدراسية حول محور أساسى فى المادة نفسها كى يدرسه التلاميذ، بحيث يكون هذا المحور ذا أهمية خاصة لهم، وبحيث تزول فى هذا المحور جميع الفواصل أو الفوارق بين المادة الدراسية وغيرها من المواد، وبحيث يقوم التلاميذ بالتنفيذ والعمل. ويتم ذلك التعلم تحت اشراف وتوجيه المعلم، ومن هذه الوحدات وحدة الماء أو وحدة الهواء أو وحدة الصوت أو وحدة الضوء (فى العلوم) أو وحدة البيئة الاجتماعية (فى المواد الاجتماعية)، أو وحدة المساحة أو الحجوم (فى الرياضيات)، أو وحدة وطنى (فى اللغة العربية).. وغير ذلك.

ب- وحدة الخبرة : Experience Unit

وهى الوحدة التى تقوم على أساس حاجات وميول واهتمام ومشكلات التلاميذ التى تواجهه بالمدرسة وفى البيئة المحلية التى يعيش فيها، وهو فى سبيل إشباع هذه الحاجات أو حل تلك المشكلات يستخدم- أى التلميذ- المواد الدراسية المختلفة دون وجود فواصل بينها ويوظفها من أجل حل مشكلاته واشباع حاجاته، وهذا النوع من الوحدات يمكن أن يساعد المتعلم على حل المشكلات الشخصية والتعليمية التى تقابله داخل وخارج المدرسة (مثل الحاجة إلى التكيف مع الآخرين والحاجة للأمن والطمأنينة والحاجة إلى تقدير الآخرين لمجهوداته وابتكاراته... الخ). كما أن المتعلم فى هذا النوع من الوحدات بحاجة لتعلم الطريقة العلمية التى توصله إلى الحقائق المرجوة من خلال النشاطات المختلفة التى يقوم بها تحت إشراف وتوجيه معلمه.

خصائص وحدات الخبرة:

ينبغى أن تتحقق الخصائص التالية فى وحدات الخبرة المرغوب فيها:

١- ارتباط موضوع الوحدة بحياة المتعلم، بحيث يدرك أهميتها بالنسبة له وتشبع له حاجته وتنمى ميوله أو اهتماماته المختلفة.

٢- مناسبة الموضوع الدراسى المختار للخبرة التعليمية لحاجات ومشكلات التلاميذ ولمستواهم العقلى والجسمى والاجتماعى والانفعالى.

٣- تشجيع التلميذ على استخدام الأسلوب العلمى فى التفكير للتعلم الفعال من وحدة الخبرة لتحقيق الأهداف المرجوة من وحدة الخبرة.

٤- مراعاة تنوع وتعدد مجالات وحدة الخبرة لاشباع مختلف ميول وأغراض واهتمامات المتعلمين، فتتنوع هذه الخبرات لتشمل مجالات اجتماعية واقتصادية وقومية وبيئية وصحية وغير ذلك.

٥- مراعاة توافر الامكانات المالية والمادية المناسبة لتحقيق وحدة الخبرة من وسائل تعليمية ومعارض ومتاحف وتمثيليات وخرائط ومواد قراءة متنوعة.

٦- أن تحقق الوحدة نمواً شاملاً ومتكاملاً ومتنوعاً للمتعلم.

٧- اشتراك التلاميذ فى التخطيط والتنفيذ وعمليات التقويم المستمر قبل وأثناء وبعد تعلم الوحدة القائمة على الخبرة المربية.

٨- أن تربى وحدة الخبرة الصفات الاجتماعية الطيبة أو المرغوب فيها تحقيقاً للنمو الاجتماعى السليم للمتعلم.

٩- أن توفر وحدة الخبرة فرصاً للنشاط اليدوى والبدنى.

١٠-أن تحوى الوحدة معلومات دقيقة وشاملة ومحددة.

١١-أن تكون الوحدة من الوضوح بحيث يستفيد الجميع منها.

١٢-أن يكون للوحدة مراجع دقيقة وكاملة.

هذا ويقارن خليفة عبد السميع خليفة[٦٣] بين وحدة المادة الدراسية ووحدة الخبرة، كما هو موضح بالجدول التالى:

أوجه المقارنة	وحدة المادة الدراسية	وحدة الخبرة
الأهداف	هدف الوحدة هو حصول المتعلم على المادة الدراسية مرتبة ترتيباً منطقياً.	هدف الوحدة هو إشباع حاجة من حاجات المتعلم وتنمية المفاهيم والاتجاهات والمهارات المرغوبة فى المتعلم.
المحتوى	- تنظم منطقياً حول محور أو موضوع من المادة الدراسية، وتعد مقدماً بواسطة شخص أو مجموعة اشخاص يعرفون المادة وترتيبها المنطقى. - تنظم من البسيط إلى المعقد، وتدور حول المادة الدراسية. - تعتمد على الماضى من تراث ثقافى متراكم ويشار قليلاً للحاضر والمستقبل.	- تنظم سيكولوجيا حول غرض من أغراض المتعلم. - تنظم أثناء القيام بها بواسطة المعلم والتلاميذ، ولا يعرفون مقدماً الخبرات والمواد اللازمة لمقابلة الموقف. - تنظم تنظيماً وظيفياً من المعقد إلى البسيط. - يعتمد على الحاضر والمستقبل ويستخدم تراث الماضى فى حل المشكلات الحالية.
طرق التدريس	- تعتمد على الطرق التقليدية مثل الدروس والكتب. - الخبرات التعليمية قليلة وشكلية. - توجه العناية جزئياً إلى الفروق الفردية.	- تستخدم طرقاً قائمة على التخطيط ومنافشة الموقف التعليمى وتستخدم مصادر عديدة ومتنوعة. - تعنى عناية كافية بالفروق الفردية وتستخدم طرقاً متعددة وتساعد على النمو الفردى.
الأنشطة	أوجه النشاط تشمل جمع المعلومات	أوجه النشاط يعدها المعلم

(٦٣) خليفة عبد السميع خليفة، المناهج- مفهومها- تنظيماتها- المعلم والمنهج، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص ص ٧٧-٧٨.

أوجه المقارنة	وحدة المادة الدراسية	وحدة الخبرة
	عن طريق القراءة والملاحظة.	والتلاميذ، تتمركز حول حاجات التلاميذ، تنمو أوجه النشاط من مواقف ومشكلات تواجه التلاميذ تتطلب بحثاً وحلاً.
التقويم	- تقويم التحصيل عن طريق الاختبارات التحصيلية. - ينتهى العمل بمراجعة واستعراض ما تم تقديمه فى الدرس	- يقوم العمل من البداية للنهاية باستمرار. - تستخدم وسائل متعددة للتقويم - يشترك التلاميذ فى التقويم. - يؤدى انتهاء العمل بالوحدات إلى إثارة مشكلات جديدة.

إعداد الوحدة:

مرجع الوحدة هو عبارة عن دليل أو مرشد يستخدم المعلم بهدف مساعدته على توجيه وإرشاد تلاميذه أثناء العمل وفقاً لمقتضيات وخطوات الوحدة.

ويرى فكرى حسن ريان[٦٤] أن مرجع الوحدة عبارة عن مصدر يستقى منه المدرس أفكاراً واساليباً ومواداً (تناسب ظروفه المحلية فى مدرسته)، يستخدمها عند قيامه بالتخطيط التمهيدى للوحدات التدريسية.

والوحدة المصدرية (مرجع الوحدة) الجيد تحوى قائمة بالأهداف التى ترتبط بموضوعها، والأنشطة المختلفة التى يقوم بها التلاميذ، والأساليب المختلفة للتقويم أثناء العمل بالوحدة، وقائمة بالمراجع والوسائل التعليمية التى يستفاد منها.

كما يتضمن مرجع الوحدة وصفاً للمشكلة موضوع الدراسة وما يمكن أن يتناوله التلاميذ عند دراستها، هذا بالاضافة إلى الأساليب المختلفة التى لايمكن الاستفادة منها فى تخطيط وتوجيه المتعلم.

كما يرى حسين سليمان قورة[٦٥] أن الوحدة المرجع أو مرجع الوحدة هى وثيقة كتابية تحتوى على جميع المواد والمراجع وأنواع النشاط المختلفة التى تدور حول موضوع دراسى أو مشكلة من المشكلات تتخذ كمحور للدراسة.

ويمكن أن يقوم المعلم باعداد مرجع الوحدة بنفسه بشرط أن يكون قد تمرس على هذا العمل من قبل ولديه خبرة سابقة لوضع مرجع وحدة، كما يمكن أن يقوم بهذا العمل ايضاً لجنة من خبراء التربية تقوم بوضع كافة التفاصيل التى تعين المعلم عند التنفيذ بما يساعده على أداء عمله عند التدريس بكفاءة عالية، كما يمكن أن يشارك هذه اللجنة عدداً من المعلمين المشهود لهم بالكفاءة والخبرة فى هذا الصدد.

---

(٦٤) فكرى حسن ريان، المناهج الدراسية، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٢، ص ص ١٤٠-١٤١.

(٦٥) حسين سليمان قورة،مرجع سابق، ص ص ٢٤٩-٢٥٠.

أهم العناصر التى يجب أن يتضمنها مرجع الوحدة :

١- التحديد الدقيق لموضوع الوحدة.

٢- إبراز الأهداف المرجو تحقيقها من الوحدة.

٣- تحديد المحتوى العلمى للوحدة.

٤- تحديد المصادر العلمية المناسبة التى يمكن استقاء المعلومات المطلوبة منها.

٥- تحديد أنواع النشاطات التعليمية المرتبطة بمجال أو بموضوع الوحدة.

٦- تحديد اساليب التقويم المناسبة لتقويم مدرس التعلم من الوحدة وتحقيق أهدافها المرجوة.

ونوضح فيما يلى كل عنصر من العناصر السابقة.

أولا : التحديد الدقيق لموضوع الوحدة :

يجب أن يختار موضوع الوحدة بعناية كافية وأن يتم تحديد هذا الموضوع تحديداً دقيقاً وذلك لعدم اختلاطه أو تضاربه مع موضوعات أخرى يمكن أن تكون مجالاً لوحدات تعليمية أخرى.

كما يراعى فى عملية اختيار وتحديد موضوع الوحدة أيضاً أن يكون الموضوع مرتبطاً بمشكلات أو حاجات أو اهتمامات التلاميذ وأن يتمخض عن تعلم التلاميذ له اكتسابهم لأهداف تعليمية متنوعة وشاملة، كما يشترط فى عملية الاختيار أن يكون الموضوع غنياً بالمعلومات والحقائق المفيدة للتلاميذ، ولاشك أن خبرات الشخص القائم بوضع الوحدة تلعب دوراً كبيراً فى عملية حسن اختيار موضوعها، هذا ويفضل أن يكون موضوع الوحدة على شكل تساؤل علمى معين.

ثانيا : ابراز الأهداف المرجو تحقيقها من الوحدة:

فوجود أهداف محددة تسعى الوحدة إلى تحقيقها لدى التلاميذ من شأنها أن تسهل العمل أثناء السير فى الوحدة، كما أن وجود اهداف محددة للوحدة يجنب المعلم العشوائية والتخبط والارتجال فى توجيهاته وتعليماته اثناء تنفيذ التلاميذ لها، فضلاً عن ذلك فإن اشتمال مرجع الوحدة على أهداف لها يجنب المعلم والتلاميذ تضييع الوقت وتبذير المال والمعاناة غير الضرورية فى العمل، كما يجب أن تكون هذه الأهداف فى مستوى النضج الجسمى والعقلى والاجتماعى والانفعالى للتلاميذ، وأن يسهل تحقيقها عملياً وأن ترتبط هذه الأهداف بحياتهم العامة والخاصة. كما يجب أن تتنوع هذه الأهداف لتشمل أهدافاً معرفية (مفاهيم، حقائق، نظريات، قوانين، تعميمات، مبادئ، قواعد ... الخ)، وأهدافاً مهارية (اجتماعية، عقلية أو أكاديمية، يدوية أو جسمية، مهارات اتصال، مهارات ملاحظة، مهارات قياس، مهارات تصنيف وترتيب، مهارات تحليل، مهارات تفسير... الخ) وأن تشمل أيضاً تنمية اتجاهات طيبة مرغوباً فيها وتكون موجهة لخدمة الفرد (التلميذ) والمجتمع معاً.

ثالثا : تحديد المحتوى العلمى للوحدة:

ويقصد بذلك ضرورة تحديد الكم التعليمى أو التربوى المطلوب تعليمه للتلميذ، هذا ويمكن أن يتنوع هذا الكم ليشمل أهم الحقائق والمعلومات والأفكار الرئيسة التى يجب أن يدرسها التلميذ، هذا ويجب أن يساعد المحتوى العلمى للوحدة فى تحقيق الأهداف السابقة الموضوعة للوحدة، كما يجب أن يتناسب المحتوى العلمى للوحدة مع الوقت المحدد لدراستها.

رابعا : تحديد المصادر العلمية المناسبة التى يمكن استقاء المعلومات المطلوبة منها:

وهذا يعنى ضرورة تحديد المراجع العلمية المختلفة والمناسبة، تلك التى تمثل مصادر أو منابع هامة لاستقاء المعرفة منها كالمراجع والكتب المختلفة والقواميس ودوائر المعارف والصحف والمجلات والنشرات والكتيبات والأفلام التعليمية والخرائط والتسجيلات والمخطوطات وغير ذلك من منابع معرفية، وكذلك ضرورة تحديد بعض المؤسسات الثقافية أو الاجتماعية الكائنة بالمجتمع وأهم الشخصيات المتخصصة فى المجالات: المعرفية أو الثقافية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو الصحية والتى يمكن الاستعانة بها كمصدر لاستقاء المادة العلمية.

خامسا: تحديد أنواع النشاطات التعليمية المرتبطة بمجال أو موضوع الوحدة:

ويقصد بذلك تحديد الوسائل التعليمية من أدوات، وأجهزة وامكانيات فنية أو مادية تساعد فى تحقيق الوحدة،كما يقصد بذلك أيضاً تحديد وتوزيع الأدوار والمسئوليات على التلاميذ قبل وأثناء وبعد تنفيذ الوحدة. كما يجب أن تكون هذه الأنشطة هادفة وتؤدى إلى التعلم فعلاً وألا تكون مضيعة لوقت المعلم وتلاميذه، كما ينبغى أن يختار الأنشطة بحيث تساعد فى تحقيق أهداف الوحدة، وأن تتناسب ومستوى نضج التلاميذ وأن تساعد التلاميذ على اكتساب المهارات المختلفة والمناسبة والتى سبقت الإشارة إلى بعضها تحت عنوان "إبراز الأهداف المرجو تحقيقها من الوحدة.

وحول أنواع الأنشطة التعليمية التى يمكن أن تستخدم فى الوحدة الدراسية: يشير محمد عزت عبد الموجود وآخرين الأنشطة التالية[٦٦]:

١- أنشطة تمهيدية لاعداد وتهيئة التلاميذ، وتستخدم كمقدمة لبدء التدريس وتوجيهه، وتهدف هذه المرحلة من النشاط إلى اعداد المعلم بأدلة تشخيصية، ومساعدة التلاميذ على الاندماج فى الخبرات واستثارة ميولهم، كما أنها تمدنا بمعلومات وصفية واقعية يمكن أن نتلمس منها المشاكل المبدئية، هذا الىجانب أنها تثير الدافعية والمشاركة فى عملية التعلم.

٢- أنشطة للدراسة والنمو، وهى الأنشطة المرتبطة بمختلف عناصر الموضوع والتى يتوقع من كل التلاميذ ممارستها، والأنشطة الاضافية التى تنمى عملية التعلم بالنسبة لمجموعات خاصة من التلاميذ، ومن أمثلة هذه الأنشطة القراءة وهضم المعلومات وتحليلها، وربط الحقائق والبحث والعمل الجماعى وغير ذلك.

٣- أنشطة ختامية، الهدف منها المراجعة والتلخيص والتطبيق ومساعدة التلاميذ على التعميم وربط الأفكار وصياغتها باسلوبهم الخاص وأيضاً مقارنة وتطبيق ما تعلموه ثم تقويمه وتطبيقه مرة ثانية فى مواقف جديدة وبشكل أحسن.

سادسا : تحديد أساليب التقويم المناسبة للوحدة:

تعتبر عملية التقويم من مقتضيات أى عمل تربوى، ولذلك فعند البدء فى تصميم واعداد وحدة تعليمية ما سواء أكانت وحدة دراسية أم وحدة خبرة فيجب أن نحدد فيها وسائل وأساليب التقويم المناسبة لتقويم العمل فى الوحدة، ويجب أن تهدف هذه الأساليب إلى قياس مدى تحقيق الأهداف الموضوعة للوحدة، كما يجب أن تكون هذه الوسائل متنوعة ومتعددة الساليب فتشمل الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية بكافة أنواعها، كما يجب أن تشمل اساليب الملاحظة والتقارير الذاتية التى يمكن أن يكتبها التلميذ عما تعلمه من الوحدة، كما تشمل ايضاً الاختبارات

---

[٦٦] محمد عزت عبد الموجود وآخرين، مرجع سابق، ص ص ٢٧٥-٢٧٦.

الشفهية، والتسجيلات المختلفة لمظاهر النمو والتطور فى شتى مجالات النمو المقصودة،كما يمكن أن تمثل آراء ووجهات نظر كل من له اهتمام بموضوع الوحدة مصدراً هاماً من مصادر التقويم مثل أولياء الأمر والخبراء والأخصائيين ومدير المدرسة وغيرهم.

ويشير محمد عزت عبد الموجود وآخرين(٦٧) إلى أنه بعد اكتمال إطار الوحدة وتسجيله يصبح من الضرورى عمل مراجعة كاملة لكل أجزائها، وتتم هذه المراجعة فى ضوء الإجابة على الأسئلة التالية:

- هل الموضوع الرئيسى نابع من حياة التلاميذ ومرتبط بميولهم وحاجاتهم وفى نفس الوقت يعالج مطالب المجتمع ومشكلاته؟
- هل الأفكار المحورية مناسبة للموضوع الرئيسى؟
- هل تخطيط المحتوى وإطاره يناسب منطق الأفكار المحورية.
- هل نماذج المحتوى محددة وموضوعة بشكل سليم؟
- هل أنشطة التعليم تتيح فرصاً جيدة لتنمية محتوى الأفكار؟
- هل تؤدى الأنشطة إلى تحقيق كل الأهداف وبشكل جيد؟
- هل تتابع المحتوى والأنشطة وخبرات التعليم يسير فى مساره الطبيعى؟
- هل تنمو الخبرات وتتقدم وتتراكم بشكل مناسب؟
- هل هناك توازن مناسب وتغيير وتبديل فى طرق التعلم؟
- هل الاستعداد بالمواد والوسائل والتجهيزات كاف لتحقيق أهداف الوحدة؟

هذا ويمكن أن تكشف الإجابة عن هذه التساؤلات مدى تحقيق كل ما جاء بمرجع الوحدة من أهداف ومحتوى تعليمى ونشاطات علمية وغير ذلك مما يمكن أن يساهم فى عملية تغذية رجعية، تؤدى إلى التطوير المستمر للوحدة الحالية وما يرتبط بها من وحدات تعليمية أخرى لاحقة.

مميزات طريقة الوحدة:

تتميز الوحدات كطريقة أو كتنظيم مهنى بالمميزات التالية:

١- تحقيق الارتباط المناسب بين التلميذ والمجتمع من ناحية وبين المدرسة والمجتمع من ناحية أخرى، حيث توضع امكانيات البيئة المحلية البشرية والمادة تحت تصرف المدرسة والتلميذ، كما أن المشكلات التى تعالجها الوحدة تكون غالباً موجودة بالبيئة التى يعيش فيها التلميذ.

٢- تراعى طريقة الوحدات الأسس السيكولوجية (النفسية) للمتعلم، فهى تلبى حاجاته وميوله واهتماماته المختلفة، كما يتم فى الوحدة توجيه وإرشاد المتعلم لكى يتم نموه فى مجالات النمو المختلفة بطريقة صحيحة وفعالة، كما أن التدريس فى الوحدة يراعى ما بين التلاميذ من فوارق فردية حيث يتم التعلم فى الوحدة طبقاً للقدرات العقلية والجسمية الخاصة بكل متعلم. كما أن تنوع النشاطات المختلفة بالوحدة تعتبر مجالاً خصباً لوضع هذه الفوارق موضع الاعتبار مما يحقق اشباعاً نفسياً لدى التلاميذ يساعد على التعلم بطريقة أكثر فاعلية وإيجابية.

٣- تحقق الوحدة الكثير من الصفات الاجتماعية المرغوب فيها كالتنافس الشريف والعمل التعاونى المنتج وبث روح الألفة والمحبة بين التلاميذ بعضهم البعض وبين التلامي ومعلمهم، كما أن العمل فى الوحدة يجعل التلميذ متحملاً

---

(٦٧) محمد عزت عبد الموجود وآخرين،مرجع سابق، ص ٢٧٧.

لبعض المسئوليات المناسبة وكذلك تربية صفات الصبر والاخلاص والتفانى فى العمل كأمور اجتماعية طيبة ويحتاج إليها المجتمع فى الأجيال التى تتهيأ للعمل فيه مستقبلاً.

٤- يشجع التعلم عن طريق الوحدة على استخدام أسلوب التفكير العلمى فى حل المشكلات التى تواجه الأفراد اثناء التعلم من الوحدة.

٥- تتغير وظيفة ومسئوليات المعلم فى ظل طريقة الوحدات فتصبح وظيفة - بجانب التعليم- توجيه وإرشاد تلاميذه واتاحة الفرص المناسبة لتحقيق تعلم افضل لهم جميعاً، كما أن العمل يتحرر من ضغط المنهج التقليدى المفروض عليه، وتتهيأ له الفرص المناسبة لاختيار أفضل الوحدات التعليمية وأغناها بالخبرات المربية.

٦- سيادة روح الديمقراطية بين المعلم وتلاميذه أثناء العمل فى الوحدة وذلك من خلال إدارة الحوار العلمى والمناقشة الديمقراطية المفتوحة بين المعلم وتلاميذه قبل وأثناء وبعد العمل فى الوحدة.

٧- أن وجود وحدة مرجعية مناسبة وموضوعية من قبل يوفر الكثير من الجهد على المعلم، حيث أنه يجد كل ما يحتاجه من أهداف وأنشطة وأساليب تقويمية ووسائل تعليمية وغير ذلك، يجده جاهزاً مجهزاً نظراً للاعداد المسبق لمرجع الوحدة، الأمر الذى يوفر عليه وقتاً وجهداً كبيرين مما يساعد على استغلال هذا الوقت فى توجيه وإرشاد تلاميذه لتعلم جوانب تربوية مختلفة ومناسبة لهم.

أوجه القصور التى تشوب استخدام طريقة الوحدات:

١- تحتاج طريقة الوحدات لتنفيذها إلى امكانيات مادية ومالية خاصة كالمبانى والمكتبات والوسائل والأدوات التعليمية للقيام بالأنشطة والممارسات التربوية المطلوبة، الأمر الذى قد يؤدى إلى الفشل فى تنفيذها مالم تتوافر هذه الامكانيات وغيرها، كما أن الظروف الاقتصادية الحالية للمجتمعات النامية ومنها جمهورية مصر العربية- قد تقف حجر عثرة أمام تحقيق طريقة الوحدات فى التعليم.

٢- تحتاج عملية اعداج مرجع الوحدة إلى شخص متمرس وخبير فى هذا المجال، كما تحتاج إلى فريق متكامل لاعداد واخراج هذا المرجع بالشكل التربوى الطيب، الأمر الذى قد يصعب معه توفير مثل هذه الخبرات النادرة فى وقت اصبح فيه اعداد المعلم يتم بشكل روتينى وتقليدى ولا يشجع على قيامه باستخدام هذا النوع من المناهج فى العملية التعليمية.

٣- عدم تفهم أولياء الأمور والآخرين فى المجتمع لهذا النوع من التنظيمات المنهجية ربما يؤدى إلى معارضتهم لاستخدامه فى الحقل التربوى، وهذا يقتضى ضرورة عمل التوعية اللازمة والمناسبة ومن خلال وسائل وبرامج الاعلام المختلفة قبل البدء فى تطبيقه بمدارسنا.

٤- قد تتحول الدراسة فى نظام الوحدات إلى نوع من الدراسة التقليدية إذا ما اعتمد المعلم أو التلميذ أو كلاهما كلية على مرجع الوحدة.

قد تصبح الأنشطة التعليمية المصاحبة لدراسة الوحدة وتعلمها غير فعالة أو مجدية مالم يتم تطويرها وتوسيع مداها فلا تقتصر على الحياة المدرسية وحدها بل تمتد لتشمل نشاطات حياتية مختلفة خارج المدرسة كزيارة المصانع أو المعامل أو محطات الكهرباء أو مؤسسات الانتاج الزراعى أو المعارض والمتاحف والمستشفيات وغير ذلك..

ثانيا: منهج النشاطActivity Curriculum

مقدمة:

سمى هذا المنهج باسم منهج النشاط لأنه يوجه عنايته الكبرى إلى نشاط التلاميذ الذاتى وما يتضمنه هذا النشاط من مرورهم بخبرات تربوية متنوعة إلى تعلمهم تعلما سليما مرغوبا فيه، وإلى نموهم نموا متكاملا منشودا[٦٨]

وقد جاء منهج النشاط كرد فعل لمنهج المواد الدراسية التقليدية، وضرورة التركيز فى التعليم على المتعلم ذاته.

وقد كانت بداية ظهور هذا المنهج فى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر ثم طبق بصورة فعلية فى القرن العشرين.

وإذا كان منهج المواد الدراسية يؤكد على خبرات وتراث المجتمع المتمثل فى المقررات الدراسية المختلفة، تلك التى تستخدم معها المعلم أسلوب التحفيظ والتلقين لاستيعاب المحتوى العلمى لهذه المقررات ودون مراعاة لميول أو اهتمامات أو مشكلات أو حاجات المتعلم فإن منهج النشاط جاء كرد فعل قوى يجعل الطفل وحاجاته ومشكلاته المختلفة فى بؤرة اهتمامه وبذلك فإن منهج النشاط ينقل مركز الثقل من المادة الدراسية إلى الطفل أو المتعلم بما له من ميول وقدرات واستعدادات ومشكلات، حيث يهدف منهج النشاط إلى تحقيق نموه وذلك من خلال الخبرات أو المواقف التعليمية التى ينشط فيها تماما، ولذلك يسمى منهج النشاط أحيانا بمنهج الخبرة أو منهج الطفل.

هذا ومن الرواد الاوئل الذين كان لهم الفضل فى بداية ظهور منهج النشاط جان جاك روسو الفرنسى (١٧١٢ – ١٧٧٨) الذى دعا إلى أهمية تعلم الطفل عن طريق الملاحظة المباشرة للاشياء بدلا من حفظ الكلمات أو ترديدها بدون فهم لمعناها، كما دعا روسو إلى تعليم التلاميذ للاشياء المادية والظاهرات الطبيعية.

أما بستالوزى السويسرى (١٧٤٦ – ١٨٢٧) فقد نادى بالاهتمام فى التعليم بالانطباعات الحاسية ودعا إلى الاهتمام فى التدريس بمشاهدة الطبيعة وقد كان يأخذ تلاميذه – وهو أساسا كان معلما – فى رحلات بعيدة لمشاهدة الطبيعة، وكان يطلب إليهم صنع نماذج من الصلصال للوديان والتلال وما إلى ذلك، ولقد أكد بستالوزى أيضاً أن الكلمات لاتعدو كونها رموزا، وأنها خالية من المعنى مالم تصحبها خبرات واقعية. ويجب أن تبدأ هذه الخبرات بادراك الاشياء المادية وبأداء الاعمال المادية والانغماس فى الانفعالات الواقعية[٦٩].

ومن هنا ظهر الرأى بأهمية أن تقوم التربية والتعليم على أساس نشاط ميول ورغبات ومشكلات المتعلم وذلك عن طريق الحركة أو النشاط فضلا عن التفكير المصاحب لهذا النشاط، وفى هذا الصدد يشير "جون ديوى" إلى أن النشاط المقصود هو النشاط الذكى الذى يتيح للمتعلم الفرص لحل المشكلات التى تواجهه بنفسه أى أن النشاط عند "جون ديوى" هو الحركة والتفكير الذكى.

أما "وليام كلباتريك" فالنشاط فى نظره هو عمل يقوم به المتعلم بدافع ذاتى ويشعر فيه برغبة واستمتاع لانه يميل إليه وليس مفروضا عليه من قبل الكبار فى المدرسة[٧٠].

---

٦٨ –عبد اللطيف فؤاد ابراهيم،المناهج، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٦٧، ص٥١٢ .

٦٩ – مصطفى بدران وآخرون،الوسائل التعليمة، الطبعة الخامسة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٣، ص ص ٦ – ٨.

٧٠ – ابراهيم بسيونى عميرة، المنهج وعناصره، مرجع سابق، ص ص ٢٠٤ – ٢٠٦ .

كما يشير حسين قوره[٧١] إلى أنه لايصح أن نقصر معنى النشاط على الناحية العملية كما قد يتطرق إلى الذهن بناء على معناه اللغوى، لان هذا من ناحية اصطناع كريه فى الفصل بين النشاط الذهنى والنشاط العملى وهما فى واقع الامر مرتبطان ارتباطا وثيقا وطبيعيا بحكم أن العمل اليدوى يسبقه تفكير فى كيفية تنفيذه، ومن ناحية أخرى فإن عملية التفكير فى ذاتها نشاط عقلى وهى بهذا المعنى داخله فى معنى النشاط التربوى المقصود.

وقد ظهرت محاولات كثيرة لترجمة فلسفة "جون ديوى" ووضعها موضع التنفيذ، وسميت المناهج الجديدة التى نشأت فى ظل هذه الفلسفة بمناهج النشاط.

وقد رأى فريق من أتباع "جون ديوى" أن فلسفته لا تتحقق إلا إذا حررنا المناهج، وبخاصة فى المرحلة الابتدائية من كل قيد بحيث لايتم تخطيط مسبق لها، وبحيث تكون أسئلة التلاميذ ورغباتهم وميولهم منطلقات لنشاط متجدد تحت ارشاد المعلم وحسن توجيهه مما يساعد التلاميذ فى ظل هذا التنظيم على اكتساب الخبرة الوظيفية المناسبة[٧٢].

وقد طبق منهج النشاط بصورة عملية بمدرسة ابتدائية ملحقة بجامعة شيكاغو عام ١٨٩٦ تحت أشراف "جون ديون"، وقد قام هذا المنهج على أربعة دوافع. وهى[٧٣]:

١ – الدافع الاجتماعى والذىيظهر رغبة المتعلم فى مشاركة الاخرين فى اللعب والحركة والعمل.
٢ – الدافع الانشائى أو البنائى والذى يظهر فى اللعب والحركات الايقاعية واللعب الايهامى وفى قيام المتعلم بصنع أو بناء بعض الاشكال من الخامات المختلفة.
٣ – دافع البحث والتجريب والذى يظهر ميل المتعلم لعمل أشياء معينة لمجرد معرفة ما يحدث نتيجة ذلك مثل فك أو تركيب بعض الادوات والالعاب.
٤ – الدافع التعبيرى أو الفنى ويقصد به اظهار قدرة المتعلم على التعبير اللغوى والفنى عما يقوم به من اعمال نشاطات.

وقد أشار "جون ديوى" بأنه يجب استغلال هذه الدوافع الطبيعية لدى الطفل، وذلك عن طريق الحديث معه ومساعدته فى التعبير عن الواقع الاجتماعى ومساعدته فى صنع بعض الاشياء المناسبة لاشباع الدافع الانشائى أو البنائى لديه.

وهذا وقد أتخذ منهج المشروعات عدة تنظيمات منهجية كما هو الحال فى منهج المواد الدراسية ومن أمثلة تنظيمات منهج النشاط ما يلى:

١ – طريقة المشروعات.
٢ – طريقة الوحدات.
٣ – الطريقة المحورية.

---

[٧١] – حسين قورة، مرجع سابق، ص ٢٣٦.

[٧٢] – الدمرداش عبد المجيد سرحان، مرجع سابق، ص ١٦٤.

[٧٣] – وهيب سمعان، رشدى لبيب، دراسات المناهج، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية،١٩٧٧، ص ص ١٩٨ – ١٩٩.

وسوف نوضح كل طريقة من هذه الطرق بشيء من الدراسة والتحليل.

١ - طريقة (منهج) المشروعات Project Curriculum

مفهوم المشروع :

يعرف المشروع بأنه نشاط أو عمل هادف يتم التخطيط له بعناية ويقوم التلاميذ بتنفيذ هذا العمل تحت اشراف المربى، ويتعاون التلاميذ فى المشروع أو العمل الذى يقومون به كله من الالف إلى الياء.

ويركز المشروع على الانشطة والخبرات والمعارف التى تهم المتعلم وتستجيب لحاجاته وميوله ومتطلبات نموه المختلفة. وقد طبقت طريقة المشروعات منذ أواخر القرن التاسع عشر وبصفة خاصة فى الولايات المتحدة الامريكية.

أمثلة للمشروعات التى يمكن أن يقوم بها المتعلم :

يختلف نوع المشروع الذى يمكن أن يقدم للمتعلم باختلاف المرحلة العموية للمتعلم نفسه فمشروعات تلميذ المرحلة الابتدائية تختلف عن مشروعات المراحل التعليمية المتقدمة ومشروعات تلاميذ السنوات الثلاث الأولى بالمرحلة الابتدائية تختلف عن طبيعة مشروعات تلاميذ السنوات الثلاث الاخيرة بنفس المرحلة.

ومن أمثلة مشروعات المرحلة الابتدائية (الحلقة الاولى بالتعليم الاساسى):

- مشروع الاهتمام بعناية ورعاية حديقة المدرسة.
- مشروع إزالة أكوام الزبالة من أمام المدرسة.
- مشروع لإعداد مربى من فاكهة معينة.
- مشروع لرعاية حديقة الحيوان الكائنة بالمدرسة.
- مشروع لرسم بعض حيوانات البيئة بالمدرسة.
- مشروع لجمع بعض النباتات من البيئة المحيطة بالمدرسة.
- مشروع لعمل مجسمات فنية من خامات البيئة المحلية.

ومن أمثلة مشروعات المرحلة الإعدادية (الحلقة الثانية بالتعليم الاساسى):

- مشروع للتعرف على بعض الاحياء المائية التى تعيش فى الماء (مشروع مائى).
- مشروع لعمل نموذج لالة بخارية والتعرف على كيفية عملها (مشروع حرارى).
- مشروع لإعداد بعض الروافع والتعرف على كيفية عملها (مشروع ميكانيكى).
- مشروع للتعرف على أنواع وظائف المرايا المختلفة (مشروع ضوئى).
- مشروع لعمل مجسمات رياضية واستخدامها فى تعلم الهندسة (مشروع رياضى).

ومن أمثلة مشروعات المدرسة الثانوية:

- مشروع للتعرف على أنواع ومسببات ملوثات البيئة (مشروع بيولوجى).
- مشروع لصناعة دينامو كهربى والتعرف على كيفية عمله (مشروع كهربى).
- مشروع لجمع وتصنيف حشرات معينة (مشروع بيولوجى).
- مشروع لفحص وتحليل عينة خام من زيت البترول (مشروع كيميائى).

- مشروع لإعداد صحيفة مدرسية (مشروع لغوى وعلمى وثقافى).
- مشروع لجمع صخور من بيئات مختلفة (مشروع جيولوجى).
- مشروع لإعداد خرائط مجسمة للبيئة المحلية (مشروع جغرافى).

ويشير فوزى طه ورجب الكلزة[٧٤] إلى أن هناك أربعة أنواع رئيسة للمشروع تتمثل فيما يلى:

١ – المشروع الانتاجي: والغرض منه انتاج شيء معين.

٢ – المشروع الاستهلاكي: والغرض منه الاستهلاك أو الاستمتاع، مثل تنظيم برنامج موسيقى أو معرفى.

٣ – المشروع الخاص بحل المشكلات: والغرض منه حل المشكلات، سواء أكانت هذه المشكلات مرتبطة بالمجتمع أو التلاميذ

٤ – مشروع التعليم الخاص: والهدف منه اكساب مهارة معينة من المهارات.

وقد يبدو من الامثلة السابقة للمشروعات أنها تقتصر فى طبيعتها على الناحية العلمية أو الحركية فقط وهذا مفهوم خاطيء لطريقة المشروعات إذ أنها تهتم أيضاً بالتعلم من خلال الكتب والمراجع المعينة وأن المتعلم يرجع إليها لاستقاء المادة العلمية التى تفيده فى المشروع على أن المادة العلمية هنا هى وسيلة وليست غاية كما هو الحال فى منهج المواد الدراسية تنظيماته المنهجية. كما أن المتعلم يستخدم الطريقة العلمية فى التفكير لحل المشكلات الخاصة بالمشروع والتى تعترضه سواء عند التخطيط للمشروع أو عند تنفيذه أو عند تقويم نتائجه.

وهذا وينبغى الاشارة إلى أن طريقة المشروعات هى إحدى تطبيقات الفلسفة البراجماتية (النفعية) الامريكية والتى تناولناها فى الفصل الرابع من هذا المؤلف.

خطوات المشروع :

يلزم لكى يحقق المشروع الثمار التربوية المرجوة منه أن يمر بالخطوات التالية:

أولا: مرحلة اختيار المشروع:

إذ يجب أن يختار المعلم المشروع من التلاميذ أنفسهم، إذ أنهم أصحاب المنفعة الرئيسية فيه، كما أنهم هو الذين سيقومون بتنفيذه، ومن ثم يجب أن يكون نابعا منهم، وهذا من شأنه أن يحقق نجاحا كبيرا للمشروع، فالتعلم القائم على الدوافع الذاتية يكون أكثر فاعلية وثبوتا لدى المتعلم من التعلم القائم على الضغط والتخويف والاكراه.

هذا ويجب أن يشعر المتعلمون أنفسهم بأهمية المشروع لهم وبفائدة العملية فى حياتهم، ويمكن للمعلم أن يساعد تلاميذه ويوجههم فى عملية الاختيار ولكن ليس بالضغط أو التخويف بل بالتوجيه والارشاد وهنا يتضح الفارق الكبير بين منهج المواد الدراسية ومنهج النشاط فى انتقاء واختيار الخبرات التعليمية للتلاميذ.

ولكى يحقق المشروع المختار فوائده التربوية المنشودة فيحب أن تراعى فى عملية الاختيار التوجيهات الاتية:

١ – أن يتبع المعلم مع تلاميذه أسلوبا ديمقراطيا – لا دكتاتوريا – فى عملية اختيار نوع المشروع أما العمل أو النشاط الذى يود التلاميذ القيام به وهذا يمكن أن يتحقق بأحد الأساليب الاتية:

---

[٧٤] – فوزى طه ابراهيم، رجب أحمد الكلزه، مرجع سابق، ص ١٧٧ .

أ – عمل مناقشة جماعية مع التلاميذ حول المشروعات المختلفة التى يودون القيام بها ثم الخروج من هذه المناقشة بالاتفاق على مشروع معين للقيام به.

ب – طرح قائمة مكتوبة بالمشروعات المناسبة للتلاميذ ويطلب من التلاميذ الاختيار من بينها ثم تعطى علامات تكرارية للاختيارات ثم يختار المعلم المشروع الذى يصل على أعلى الدرجات.

جـ –عرض فيلم تعليمى يوح لبعض المشكلات الحياتية التى توجد فى المجتمع وبعد عرضه مناقشة التلاميذ فى هذه المشكلات ثم يتفق الجميع على أهم المشكلات التى يجب التصدى لها من خلال مشروع يقومون به.

هذا ويمكن أن تلعب خبرات المعلم السابقة وحكمته وحنكته دورا هاما فى مساعدة تلاميذه عند اختيار المشروع الذى يحقق نفعا مشتركا لهم.

٢ – أن يختار المشروع الذى يكسب التلاميذ خبرات تربوية متنوعة روحية وعلمية وثقافية واجتماعية وبدنية وفنية حتى ينمو المتعلم نموا شاملا ومتكاملا فى نفس الوقت وحتى لا يطغى جانب تنموى على جانب آخر كما هو الحال الان فى ظل منهج المواد الدراسية حيث يتم الاهتمام بتغذية العقل بالمعارف المختلفة على حساب باقى جوانب نمو المتعلم.

٣ – أن يتناسب المشروع المختار والامكانات المالية والمادية المدرسية المتاحة والا فلا داعى اطلاقا للقيام بهذا المشروع ويتفق هذا مع المثل القائل إن أردت أن تطاع فأمر بما يستطاع، فإذا اختار التلاميذ مشروعا لا تتوافر له الامكانات المناسبة وجب توجيههم للعزوف واختيار آخر بدلا عند يمكن تحقيقه فى ظل الامكانات المختلفة المتاحة.

٤ – أن تتعدد نواحى العمل ومجالاته فى المشروع المختار حتى يجد كل تلميذ بغيته وحاجته فى هذا المشروع وهذا يحقق مبدأ مراعاة الفروق الفردية إذ أن وضع التلميذ المناسب للعمل المناسب فى المشروع من شأنه أن يحقق له نجاحا ملموسا هو بحاجة إليه فالشعور بالنجاح يؤدى إلى المزيد من النجاح.

٥ – أن يحل المشروع مشكلة حقيقية يشعر بها التلاميذ وأن يحقق ميولهم وحاجاتهم ويحقق رغباتهم الحقيقية.

ثانيا: التخطيط للمشروع المختار:

وتتم هذه الخطوة باشتراك التلاميذ مع معلمهم، وتبدأ عملية التخطيط للمشروع بمناقشة التلاميذ حول أهمية المشروع وأهدافه التى يجب أن يسعون جميعا لتحقيقها أثناء العمل، كما يحددون عند التخطيط للمشروع أنواع العمل التى سيقومون بها ودور أو مسئولية كل تلميذ فى المشروع، وتحدد الخطة كذلك مواعيد بدء القيام بالمشروع واقتراح الوقت الذى يمكن أن ينتهى عنده المشروع، كما يحدد فى الخطة أيضاً الامكانات المالية والمادية المطلوبة للمشروع وكذلك الشخصيات العامة أو الخاصة التى يمكن الاستعانة بها عند العمل فى المشروع وكذلك تحدد خطة المشروع أنواع المراجع أو دوائر المعارف أو القواميس أو الكتب المدرسية أو الكتب الاخرى التى سيحتاج اليها التلاميذ عند العمل فى المشروع لاستقاء المادة العلمية أو الثقافية المطلوبة للعمل.

هذا ويجب أن يتوافر أثناء وضع الخطة جوا ديمقراطيا يتيح الفرصة للمناقشة وإبداء الرأى والرأى الاخر دون أن يحجر المعلم على فكر أو رأى معين وألا يسمح لنفسه بمصادرة آراء التلاميذ التى قد تبدو غريبه، ولكنه عليه أن يناقشها مع تلاميذه بروح الديمقراطية حتى يقتنع الجميع ويتفقون على رأى مشترك ولا شك أن هذا من شأنه أن يشجع التلاميذ على احترام آراء الغير وعدم تجريح الاخرين كما يتعلم التلاميذ أيضاً أن التخطيط العلمى هو أساس

العمل الناجح والمفيد، كما يتعود التلاميذ عند وضع الخطة للمشروع أسلوب التفكير العلمى بعيدا عن التعصب والعواطف الهوجاء.

تنفيذ المشروع:

يشير الدمرداش عبد الحميد سرحان[٧٥] إلى أن تنفيذ المشروع مجال لاكتساب الخبرة المباشرة والمهارات العملية والاجتماعية فة مواقف طبيعية، كما أنه وسيلة لاشباع الميول وتكوين الاتجاهات والقيم، والتدرب على التفكير العلمى، والعمل على تنمية القدرات الابتكارية.

وأثناء تنفيذ المشروع يقسم التلاميذ إلى مجموعات. ويقوم كل فرد بما يناسبه، مع مراعاة التعاون والتنسيق وتأكيد اسلول العمل الجماعى.

وفى التنفيذ يرجع التلاميذ إلى الكتب والمراجع، أو يستعينون بالمختصين والخبراء، كما قد يعرض المعلم عليهم من الافلام والصور ما يعينهم على حسن التنفيذ، وتعتبر الرحلات والجولات فى البيئة والاتصال بمصادر العلم والمعرفة من وسائل اثراء المشروع.

والمشروع وسيلة لربط الدراسة بحياة التلاميذ والبيئة والمجتمع، كما انه السبيل إلى تحقيق أهداف التعلم الذاتى والتعلم المستمر. وهو يربط بين العمل والمعلم وبين النظرية والتطبيق.

وأثناء تنفيذ المشروع ينبغى مراعاة الشروط التالية:

١ – أن يسير العمل فى المشروع وفقا للخطة المقترحة للمشروع إلا إذا طرأت بعض الامور التى تحتاج إلى ضرورة تعديل تنفيذ هذا الخطة.

٢ – من المهم أن يوجه المعلم التلاميذ لكى يقوموا بالمشروع أنفسهم وعليه أن يقوم بتوجيههم وارشادهم أثناء العمل أولا بأول منعا من وقوعهم فى الاخطاء أو العمل على علاج ما قد يقعون فيه من أخطاء أولا بأول.

٣ – ضرورة استغلال فرص تطبيق المشروع لاكساب التلاميذ جوانب وقيم أخلاقية واجتماعية وسلوكيات طيبة جنبا إلى جنب مع ما يهدف إليه المشروع وهو يعرف بالتعليم المصاحب **Concomitant Learning** ، وهو ذلك التعلم الذى تمتد نتائجه إلى جميع جوانب نموه ليتعلم أنواعا كثيرة من التعلم فى وقت واحد.

٤ – ينبغى استخدام النتائج الطيبة التى تمخضت عن المشروع بغرض افادة باقى تلاميذ المدرسة الذين لم يشتركوا فى هذا المشروع حتى تعم فوائده على جميع تلاميذ المدرسة. ويمكن أن يتحقق ذلك مثلا بعرض منتجات المشروع (المربى – الشيكولاته، وصلة كهربائية معينة – نموذج للقلب أو الرئتين...الخ) فى معرض يقام خصيصا داخل المدرسة.

[٧٥] – الدمرداش عبد الحميد سرحان،مرجع سابق، ص ص ١٦٧ – ١٦٨ .

تقويم المشروع :

ويقصد به التعرف على مدى نجاح أو فشل المشروع فى تحقيق الاهداف الموضوعة له من قبل وتحديد أسباب النجاح أو الفشل مع تدعيم الاولى وعلاج الثانية منعا من الوقوع فى الاخطاء عند القيام بمشروعات أخرى مستقبلا.
ويشمل تقويم المشروع ما يلى:

١ – تحديد الصعوبات أو المشكلات التى واجهت المعلم وتلاميذه أثناء تنفيذ المشروع وكيفية تغلبهم عليها ومدى نجاحهم أو فشلهم فى حلها.

٢ – تحديد أوجه التعلم المختلفة التى تعلمها التلاميذ من المشروع والتعرف على مدى استفادة كل التلاميذ من المشروع دون استئثار مجموعة منهم فقط بالتعلم دون باقى التلاميذ.

٣ – تحديد الشخصيات أو الجهات المسئولة التى قدمت يد العون والمساعدة للتلاميذ أثناء قيامهم بالمشروع وذلك لتقديم الشكر لهم لقاء ما قدموه لهم من خدمات كان لها أثرها الكبير فى تحقيق المشروع.

٤ – كتابة تقرير مفصل إما بشكل فردى، حيث يقدم كل تلميذ تقريرا خاصا به أو بشكل جماعى، حيث يقدم كل التلاميذ تقريرا واحدا جول المشروع مع ضرورة فحص هذه التقارير جيد اللاستفادة بها فى حسن التخطيط للمشروعات المقبلة سواء مع نفس مجموعة التلاميذ التى قامت بالمشروع أو مع مشروعات أخرى ستقوم بمشروعات مماثلة مستقبلا.

مميزات طريقة المشروع :

تتلخص مميزات طريقة المشروع فيما يلى:

١ – استخدام اسلوب التفكير العلمى كطريقة لحل المشكلات التى تصادف التلميذ أثناء القيام بالمشروع، ذلك الاسلوب الذى يساعد على تقويم المعرفة بطريقة أكثر فاعلية وايجابية وذلك بدلا من تقديم المعلومات جاهزة مجهزة للمتعلم مما يضطره إلى حفظها أو استيعابها دون فهم لمعناها الحقيقى.

٢ – تحقيق أسلوب الشورى أو الديمقراطية فى المشروع. فالمعلم ليس هو سيد قراره بل التلميذ أيضاً يشارك المعلم فى اتخاذ القرار المناسب فى الوقت المناسب. فالتلميذ تتاح له الفرصة لاختيار المشروع ومناقشة المعلم حول أساليب تنفيذ المشروع وتتاح له الفرصة أيضاً لمناقشة الامكانيات المختلفة اللازمة للمشروع.

٣ – تحقيق النمو الشامل والمتكامل للتلميذ من خلال العمل فى المشروع يهتم بتحقيق جوانب نمو متعددة وشاملة، جسميا وعقليا واجتماعيا وروحيا وانفعاليا وجماليا.

٤ – يقدم المشروع تعليما ذا معنى وقيمة بالنسبة للمتعلم نفسه فهو يتعلم عن طريق ما يقوم به هو من نشاط وليس ما يقوم به المعلم.

٥ – تحقيق الكثير من القيم والسلوكيات الاجتماعية من خلال القيام بالمشروع وذلك كالصبر والمثابرة والتعاون والتنافس الشريف والتفانى فى العمل وانكار الذات والامانة والعمل من أجل المشروع والبعد عن الانانية أو الذاتية.

٦ – استخدام وسائل تقويمية موضوعية لتقدير أوجه النجاح وتحديد أوجه الفشل فى المشروع ويعد ذلك خروجا عن دائرة التقويم التقليدى التى تتدخل فيها الذاتية.

المنهج المحورى: **Core Curriculum**

إن تفتيت المعرفة الانسانية إلى ميادين منفصلة ممثلة فى مجموعة من المواد الدراسية المختلفة والتى يدرس كل منها بمعزل عن الاخر، وقد أدى إلى عدم ادراك المتعلم للعلاقات القوية بين هذه المواد وأهميتها فى مواجهة مشاكل ومشاغل الحياة العلمية ومن هنا جاء الاهتمام بهذا النوع من المناهج والذى يسمى بالمنهج المحورى **Core Curriculum** والذى كانت جذوره قد ظهرت بالولايات المتحدة الامريكية عام ١٩٣٠م.

ما هو المنهج المحورى؟ :

يرى "سايلور **Saylor** ، "الكسندر" **Alexander** ان المنهج المحورى هو تنظيم منهجى يهدف إلى تقديم بعض جوانب التربية العامة بالمدرسة[٧٦].

كما يعرف "رونالد" **Ronald** ، "نيلسون" **Nelsin** المنهج المحورى بأنه تنظيم للخبرات التعليمية التى تقدم لكل المتعلمين حيث إنه يشتق من حاجات المتعلمين والاحتياجات الاجتماعية، ومن أساليبنا فى التفكير، وعليه فإنه من الافضل أن تنظم هذه الخبرات التعليمية كتربية عامة وتقدم للتلاميذ.

كما يعرف المنهج المحورى أيضاً بأنه خطة لتنظيم وتخطيط الجزء الاساسى لبرنانج التعليم العام فى المدرسة. كما يعرف بأنه جزء من المنهج يدور حول مشكلات التلاميذ وحاجاتهم المشتركة كأعضاء فى المجتمع الذى يعيشون فيه، ويتضمن تعليما مشتركا وخبرات أساسية لجميع التلاميذ[٧٧] .

ويشير حسين سليمان قورة[٧٨] إلى أن فكرة التنظيم المحورى للمنهج أو الطريقة المحورية قد ظهرت فى امريكا فيما كان يسمى بتجربة السنوات الثمانى **The Eight Year study** عندما كان المشتغلون بهذه الدراسة يحاولون التوصل إلى أحسن طريقة تربوية يشبعون بها حاجات جميع الشباب. ومع سنوات الدراسية الثمانية اتخذت الطريقة المحورية صورا مختلفة، وثانيهما غالبا ما كانت تدور فى فلك المواد الاساسية بربط مادتين منها وازالة الحدود التقليدية بينهما، أو باتخاذ موضوع مركزى تدور حوله الميادين الدراسية المختلفة فى مجال التربية العامة **General Education** وقد غالى بعض الدارسين فجعل مشاكل الشباب هى محور الدراسة دون اعتبار للمواد الدراسية التقليدية. وبعد هذه الدراسة التى دامت ثمانى سنوات زاد اهتمام التربويين بالطريقة المحورية، وسميت بأسماء مختلفة، كالدراسة الموحدة، والتربية العامة، والدراسات الاساسية، وغير ذلك من المسميات.

ويرى فرنسيس عبد النور[٧٩] أنه من الافضل إلا يطلق على هذا النوع من التنظيمات المنهجية لفظ منهج لانه ليس منهجا متكاملا ولكنه تنظيم جزئى للمنهج بمعنى أنه يهتم بجزء من المنهج، وهو ما يطلق عليه التعليم العام الذى يشترك فيه جميع التلاميذ، ويهدف إلى:

---

[٧٦] – من، فوزى طه ابراهيم ورجب أحمد الكلزه،مرجع سابق، ص٢٠٤ .

[٧٧]- Edward A . Krug , Curriculum Planning, New York: Harper & Brothers, 1957 , P . 108.

[٧٨] – حسين سليمان قورة، مرجع سابق، ص ص ٢٦٤ –٢٦٥ .

[٧٩] – فرنسيس عبد النور، مرجع سابق، ص ٣٠٩ .

أ – مساعدة المتعلم على فهم قدراته ونقاط قوته وضعفه ومواجهة المشكلات وتحمل المسئولية إزاء ما يقوم به من أعمال.

ب –تنمية مجموعة من المهارات النافعة للمتعلم كتحسين القدرة على القراءة والرغبة فى القراءة للحصول على المعلومات والاستمتاع، ومعرفة كيفية توظيف ما تعلمه من قراءة فى مجالات الحياة العملية.

جـ – تنمية شخصية المتعلم وتكييف سلوكها مع واقع الحياة العملية.

أنواع المنهج المحورى :

للمنهج المحورى أنواع متعددة نعرضها فيما يلى:

١ – المنهج المحورى القائم على الموضوعات المنفصلة:

حيث يتكون هذا المنهج من موضوعين أو أكثر من الموضوعات الدراسية، كاللغة العربية والتربية الاسلامية أو العلوم والرياضيات، أو الدراسات الاجتماعية، حيث يقوم معلم واحد أو اثنين بتدريسهما بشكل منفصل لجميع التلاميذ.

٢ – المنهج المحورى الخاص بالموضوعات المندمجة:

وفيه يتم دمج عدة موضوعات أو مجالات معرفية تنتمى إلى مجال أكاديمى معين معا مثل التاريخ والجغرافيا والتربية الاجتماعية فى مادة واحدة وتعرف باسم الدراسات الاجتماعية، كما يمكن دمج موضوعات الفيزياء والكيمياء والحيوان والنبات معا فى مادة واحدة وهى العلوم العامة وهكذا.

٣ – المنهج المحورى الذى يقوم على الموضوعات المتصلة:

إذا كان المنهج القائم على دمج عدد من الموضوعات التى ترتبط معا بانتسابها لمجال دراسى معين واحد كما هو الحال فى النوع السابق، فإن المنهج فى هذه الحالة يهتم بتحديد المفاهيم والعلاقات المشتركة ين عدد من الموضوعات ثم تعليمها للتلاميذ كمتطلب عام عليهم جميعا.

٤ – المنهج المحورى القائم على الادوار الثقافية:

يشير محمد زياد حمدان[٨٠] إلى أنه فى هذا المنهج يتم تحديد الادوار التطورية الرئيسة التى مرت فيها الثقافة العربية مثلا، ثم دراسة التلاميذ بمراحلهم المدرسية المختلفة لهذه الادوار لمدة حصتين أو أكثر يوميا. يتعلم التلاميذ فى مثل هذا المنهج شيئا من الاجتماع والتاريخ والجغرافيا والعلوم الطبيعية والاحياء والكيمياء والدين والادب وعلم السكان والاقتصاد والسياسة والادارة والفن والرياضه وغيرها الكثير من المعلومات والمعارف النظرية والعملية التطبيقية كالمهن وسبل العيش التى سادت كل دور.

٥ – المنهج المحورى القائم على الحاجات العامة ومشاكل الشباب:

حيث يشير حسين سليمان قورة[٨١] فى هذا النوع من أنواع المناهج المحورية إلى أن هذه الحاجات والاهتمامات تحدد سلفا ليختار منها المعلم والتلاميذ. ويقوم بالاختيار المعلمون الناهون فى كل مرحلة من مراحل التعليم أو فى كل صف دراسى، على أن يشترك معهم ثقات التربويين والفنيين فى الميدان التعليمى.

---

[٨٠] – محمد زياد حمدان، مرجع سابق، ص ص ٣٣٨ – ٣٣٩.

[٨١] – حسين سليمان قورة، مرجع سابق، ص ص ٢٦٧ – ٢٦٨.

ومن أمثلة هذه الحاجات والمشاكل – كما يشير قورة • التكيف مع الاخرين، والعلاقات الشخصية والاجتماعية، والصحة العقلية والجسمية، والنشاط الجماعى المثمر، وغير ذلك •

هذا النوع من المناهج وإن اعتمد على الحاجات العامة ومشاكل الشباب إلا أنه من ناحية أخرى يوظف المواد الدراسية فى اشباع هذه الحاجات وحل تلك المشاكل بما تمد به من المعلومات وتفسير المواقف • غير أن هذه المواد لا تحدد سلفا ليلتزم التلاميذ بدراستها، ولكنها تدخل إلى المواقف التعليمية كلما احتاجت إليها لانجاز ما تهدف اليه •

خصائص المنهج المحورى :

يمكن اجمال أهم خصائص المنهج المحورى فيما يلى:

١ – تستند فكرة المحور على مبدأ اساسى فى التعليم وهو اعتبار الخبرة أساسا لتعديل السلوك •

٢ – ينظم المنهج المحورى على أساس المشكلات التى لها مغزى شخصى واجتماعى معين •

٣ – يستخدم المنهج المحورى اسلوب حل المشكلات كطريقة الحصول على المعرفة بطريقة أكثر فاعلية وايجابية •

٤ – يستقى المنهج المحورى معلوماته ومحتواه فى مواد معرفية ومصادر ومواد وانشطة كثيرة تعتبر هامة للمشاكل والموضوعات التى يعالجها ذلك المنهج •

٥ – يركز هذا النوع من المناهج على القيم الاجتماعية المناسبة والتى يركز عليها المجتمع •

٦ – يحتاج هذا المنهج إلى ضرورة تواجد المعلم مع تلاميذه أطول فترة زمنية وممكنه حتى يتمكن من توجيههم وإرشادهم اثناء التعلم •

٧ – يسعى هذا المنهج إلى تحقيق أوجه نمو مختلفة لدى التلاميذ كل حسب خصائصه النفسية والشخصية والجسمية، بعد تزويدهم بفرص تربوية هامة لتحقيق هذه التنمية •

٨ – أن يراعى هذا المنهج ميول واهتمامات وقدرات التلاميذ •

٩ – يشارك التلاميذ معلمهم فى هذا المنهج فى وضع الاهداف والخطط والتنفيذ والتقويم •

١٠ – يشكل التوجيه والارشاد الفردى والجماعى للتلاميذ عناصر أساسية فى التدريس فى ظل المنهج المحورى •

١١ – يركز هذا المنهج على تدعيم العلاقات الانسانية والاجتماعية بين التلاميذ بعضهم مع بعض ومع المعلم •

١٢ – يركز على الكفايات اللازمة للتلاميذ كى يصبحوا مواطنين صالحين لانفسهم ولمجتمعهم عندما يعملون فيه •

١٣ – يؤكد على أهمية ارتباط المدرسة بالبيئة المحلية •

١٤ – يهتم باستمرارية العملية التقويمية وشموليتها وديمقراطيتها وتنوع أساليبها أو أدواتها •

مميزات المنهج المحورى :

١ – اهتمامه بمشكلات الشباب وحاجاتهم مما يساعد على حيوية الدراسة واثارتها للعملية التعليمية، فالمتعلم يقبل على التعلم بمقدار ارتباط ما يتعلمه بحياته الشخصية والاجتماعية وبما يساعده على حل مشكلاته الحياتية •

٢ – اهتمامه بخبرات التلاميذ السابقة والحاضرة لما لها من أثر بالغ فيما يتعلمونه بالمدرسة •

٣ – يتناسب والنظرية العلمية للتعلم التى تعتبر التعلم عملية ايجابية يلعب فيها الفرد دورا فعالا ونشطا •

٤ – يساعد التلاميذ على تعلم مهارات اجتماعية هامة وضرورية له ولمجتمعة كالتعاون والتنافس الشريف واحترام الرأى الاخر والصواب والخطأ وغير ذلك •

٥ – يساعد فى تحقيق الارتباط الوثيق بين ما هو نظرى وما هو تطبيقى أو عملى فى مجال ما يدرسه أو يتعلمة التلميذ •

٦ – تتنوع منابع المعرفة ولا تقتصر على الكتاب المدرسى وحده، فالبيئة بما فيها من مصادر معرفية مختلفة تعتبر ركنا هاما لاثراء المنهج المحورى بالخبرات التعليمية .

٧ – يعتبر هذا المنهج تنويعا مستحبا لدى التلميذ بما فيه من نشاطات متعددة داخل وخارج المدرسة بعكس المنهج القائم على المواد الدراسية وحدها .

٨ – فعالية وحيوية المشكلات العلمية أو الحياتية التى تقدم فى هذا المنهج أو التى تكون نابعة من حاجات واهتمامات التلاميذ .

٩ – يراعى هذا المنهج ما بين التلاميذ من فروق فردية فى كثير من الامور كالنضج الجسمى والعقلى وسرعة التعلم والخبرات السابقة للمتعلم وغير ذلك .

١٠– سيادة روح الالفة والمحبة بين جميع أعضاء أو أفراد المدرسة الامر الذى يساهم فى نجاح العملية التعليمية بما يعود بالنفع على التلميذ وعلى المجتمع معا .

١١ – تحقيق الوحدة العضوية بين المواد الدراسية وتحقيق الارتباط الوثيق بين موضوعاتها الامر الذى يشعر المتعلم بوحدة وارتباط المعرفة .

صعوبات تطبيق المنهج المحورى بمدارسنا :

توجد صعوبات عدة تقف حجر عثرة أمام تطبيق هذا النوع من التنظيمات بمدارسنا، ومن هذه الصعوبات ما يلى:

١ – يحتاج فى تنفيذه إلى معلم معد إعدادا خاصا لتطبيق هذا النوع من المناهج وهذا يقتضى ضرورة تدريب الطالب المعلم على تصميم وتطبيق هذا النوع من المناهج اثناء إعداده لمهنة التدريس بكلية التربية .

٢ – قد يؤدى طول فترة التدريس المتواصلة لحصتين أو أكثر إلى احداث بعض المشاكل بين المعلم وتلاميذه .

٣ – اصابة بعض التلاميذ بالملل أو السأم نتيجة لطول فترة الدراسة التى قد تصل إلى حصتين أو أكثر مما يجعلهم يتصرفون عقليا أو ذهنيا عن مضمون الدرس .

٤ – يحتاج تطبيق هذا النوع من المناهج إلى مدارس ذات تصميم خاص فى مبانيها ومعاملها وفصولها الدراسية الامر الذى قد تعجز ميزانية الدولة حاليا تدبير الامكانيات المادية والمالية اللازمة للوفاء بهذا الغرض .

٥ – ازدياد المسئوليات الملقاه على عاتق المعلم الذى يطبق هذا المنهج، فالمعلم هنا تتعدد وظائفه ومسئولياته الامر الذى قد يجعل من الصعوبة بمكان أن يحقق المعلم الحالى كل الوظائف والمسئوليات المطلوبة فى وقت أصبحت فيه ظروف المعلم الاقتصادية والاجتماعية ربما تفقده الحماس لتطبيق هذا النوع من المناهج التربوية .

المنهج التكنولوجى

المنهج بين الواقع والمستقبل:

عندما قام الروس باطلاق أول قمر صناعى سنة ١٩٥٧ شعرت الولايات المتحدة الامريكية بأنها متخلفة عن روسيا فى سباق الفضاء، ولقد ثار غضب الشعب الامريكى على المناهج الدراسية المقدمة ذلك الوقت حيث وجد أن المناهج المقدمة عام ١٩٥٧ هى فى الغالب نفس المناهج التى كانت مقدمة عام ١٩١٧م.

والنقد الرئيسى الذى وجه ضد المدارس كان يختص باعادة بناء المنهج فالمنهج بمفهومه القديم كان يعنى الموضوعات والمقررات الدراسية التى يقوم بتدريسها المدرسون ويتعلمها التلاميذ، وهذا المفهوم القديم للمنهج لم يعد يتمشى مع تطلعات المستقبل ويقف عاجزا عن حل مشكلات الحاضر.

إن المتتبع للمقررات الدراسية فى مناهج مدارسنا الحالية يجد أن معظمها لم يمسه أى تغير منذ سنوات بعيدة، ونخص بالذكر هنا مقررات الرياضيات والكيمياء والطبيعة والاحياء ففى الوقت الذى انتشرت فيه الحاسبات الالكترونية وعممت فى شتى المجالات فى الدول المتقدمة نجد انفسنا واقفين مكتوفين الايدى امام هذا التغيير التكنولوجى العظيم ولم نقم بتقديم ولو حتى مقرر بسيط عن الاسس التى تقوم عليها الحاسبات الالكترونية واستخدامها.

إن تطوير مناهج التعليم هو السبيل الوحيد للتخلص من معظم المشاكل التى نعيشها وهذا التطوير ليس بالامر السهل واليسير ولكنه يتطلب جهدا شاقا وعملا متواصلا حتى يأتى التطوير بثماره.

ولكى يفهم التطوير الذى ننشده فى مناهجنا فإنه ينبغى علينا أولا أن تستعرض للاسس التى تبنى عليها انظمة التعليم التقليدية والحديثة مقارنين بينها بهدف استبيان نواحى القوة والضعف فى كل منها.

<u>مقارنة بين الاسس التى يقوم عليها نظام التعليم التقليدى والحديث:</u>

١- فى نظام التعليم التقليدى يعتبر التعليم هو الإعداد للحياة ومن ثم نرى أن المناهج التقليدية تركز على اكساب التلاميذ المعارف والمعلومات والمهارات التى يعتقد أنها ضرورية فى إعداد أجيال المتعلمين من اجل الانخراط فى مجالات الاعمال التى يتيحها المجتمع وبالرغم من أهمية هذا النوع من الإعداد إلا أنه يعتبر إعدادا ناقصا حيث يعتبر المنهج نهاية مرحلة التعليم مجرد حصول المتعلم على الشهادة الدراسية التى يستهدفها.

وعلى النقيض من ذلك نجد أن نظام التعليم الحديث يقوم على اساس ان التعليم هو الحياة وأن الحياة هى التعليم، ولذلك ترى أن المنهج الحديث يهتم ليس فقط باكساب التلاميذ المعلومات والمعارف والمهارات العامة لمواجهة الحياة لكن بالتركيز أيضاً على اكساب التلاميذ الخبرات الضرورية واللازمة من أجل التعليم الذاتى والاعتماد على النفس، فالقيمة الحقيقية ليست فى الالمام بمعرفة معينة، ولكن فى اكتساب أساليب الحصول على المعرفة التى تمكن الدارس من مواصلة تعلمه فى أى زمان مكان.

٢ - من أسس نظم التعليم التقليدية أن التعلم يحدث بصفة رئيسية فى مكان خاص وهو المدرسة وتحت اشراف شخص معين وهو المدرس والمناهج التقليدية التى تقوم على مثل هذا الاساس تتجاهل فى مجموعها هذا النوع من التعلم الذى يكتسبه التلاميذ خارج حدود المدرسة وتحت تأثير افراد آخرين غير المدرسين ولما كان التلاميذ عرضه

لاكتساب الكثير من المعارف والمعلومات من مؤسسات وهيئات وافراد ووسائل اعلام غير مدرسية مثل الاسرة وجماعات الرفاق ةالاذاعة والتليفزيون والصحافة ودور العبادة والاندية وخلافه فإنه لايمكن تجاهل هذه الادوار الهامة التى تقوم بها مصادر التعليم غير المدرسية والمنهج التقليدى يعيش فى عزلة عما يدور حوله مما يعرضه للكثير من التناقضات، ولذلك نرى نظام التعليم الحديث يقوم على اساس ان التعلم يحدث فى كل مكان من البيئة والمجتمع وفى نفس الوقت يعتبر أن المدرسة هى الوكالة التربوية الرسمية التى أسند اليها المجتمع عملية تعليم ابنائه بصفة رئيسية وأن المنهج الحديث لا يعزل نفسه عن المجتمع ولكنه يقوم يالتنسيق والتخطيط والتكامل مع المؤسسات الاخرى التى لها أثر فى تعلم التلاميذ ومن هنا يتغلب المنهج على مشاكل التناقضات مع مؤسسات المجتمع الاخرى نفس الوقت يتم التعلم بفاعلية أكثر حيث إن لكل دور يقوم دون تعارض مع ادوار الاخرين.

٣ - فى نظام التعليم التقليدى يعتقد بأن الشخص الذى يعرف شيئا لا يعرفه شخص آخر يعطيه الحق فى فرض تحكمه وممارسة سلطته على الشخص الاخر باعتباره افضل منه، ولما اصبحت الحياة اليومية أكثر تعقيدا وتشابكا فإن أفراد المجتمع اصبح كل منهم فى حاجة ماسة للاخر فعالم الذرة لا يستطيع الاستغناء عن خدمات الخباز أو السباك كما أن الاخرين لا يمكنهم الاستغناء عن الخدمات التى يقدمها الطبيب مثلا.

والاساس الذى يقوم عليه نظام التعليم الحديث هو أن المعرفة لا تؤدى إلى السلطة فالتحكم والسيطرة فى شخص آخر معطى وليس مأخوذا والالمام بالمعرفة لا يجعل شخصا أفضل من شخص آخر فالمعيار الحقيقى للاقضلية هو مقدار ما تقدمه هذه المعرفة من خدمات للاخرين.

٤ - وفى نظام التعليم التقليدى تعتبر التربية مساوية لعملية الحضور فى المدرسة وينظر للطلاب على انهم مستقبلين خاملين فى نظام تعليمى جامد له منهج موصوف أما فى نظام التعليم الحديث فإن هناك فرقا بين عملية التعلم وعملية التعليم التى تتم اثناء الحضور المدرسى فالتعلم يحدث فى كل مكان وزمان وتحت تأثير افراد عديدين منهم المدرس.

٥ - ويقوم التعليم التقليدى على اساس أن الناس لا يتعلمون ولا يستطيعون التعلم بمفردهم ومن هنا تعتقد المدرسة أن الناس سيفشلون فى التعلم إذا ما تركوا وحدهم اما نظام التعليم الحديث فيقوم على العكس من ذلك بتقديم البدائل التربوية التى صممت لجعل التعلم فرديا وذاتيا فالتعلم يمكن أن يحدث فى المدرسة دون تدخل المدرس غالبا إذا ما استخدمت أساليب حديثة فى التدريس مثل برامج التعليم الفردى والتعليم المبرمج وجميعها بدائل قوية اثبتت فاعليتها.

ومماسبق يتضح لنا أن نظم التعليم الحديثة ومدارس الغد تتطلب منهجا يختلف بالقطع عن المنهج التقليدى المعروف والمنهج التكنولوجى كما يتضح لنا فيما بعد هو ذلك المنهج الذى يستفيد إلى اقصى حد من التطورات العلمية والتكنولوجية المعاصرة.

لقد ادركت المجتمعات المتقدمة دور التكنولوجيا فى مجال التربية واثرها الكبير على عمليات التعليم. ولذلك نراها وقد اسرعت فى الاخذ بأسباب تلك التكنولوجيا وتطبيقاتها هذه وتقوم بالكثير من البحوث لتقويم تلك الالوان المختلفة من التكنولوجيا المتاحة من اجل تطويرها والوصول إلى اشكال أكثر فاعلية وانتاجية.

ولما كانت الفجوة تزداد اتساعا بين الدول المتقدمة والدول النامية مع مرور الزمن ولما كانت الدول النامية تريد أن تلحق بالركب الحضارى فى مجال التربية فإنه لابد من استخدام التكنولوجيا فى نظم تعليمها المختلفة، وهكذا تستطيع الدول النامية أن تقفز فقزات كبيرة تجاه التقدم الحضارى المعاصر.

وسوف يشتمل هذا الفصل على مانقصده بالمنهج التكنولوجى وسوف نعطى امثلة تطبيقات وخصائص هذا المنهج. وسوف نوضح فيما يلى ما المقصود بالمنهج التكنولوجى وكذلك الخصائص العامة للنظم التكنولوجية بالفصول المدرسية من حيث الاهداف وطرق التدريس.

ما المقصود بالمنهج التكنولوجى؟

يعتقد البعض خطأ أن المنهج التكنولوجى يشتمل فقط على استخدام الاجهزة والالات فى التدريس فالتكنولوجيا فى مجال التربية هى استخدام أدوات تعليمية فى مواقف التعليم/ التعلم مثل التدريس بمساعدة الكمبيوتر وأشرطة الكاسيت السمعية والبصرية والتكنولوجيا أيضاً هى عملية تحليل المشاكل واستحداث أساليب لحلها وتطبيق وتقويم هذه الاساليب والتكنولوجيا من جهة نظر المنهج تهدف إلى زيادة فاعلية البرامج والطرق والمواد التعليمية للوصول إلى أهداف وأغراض سبق تحديدها كما هو الحال فى التعليم المبرمج.

إن التكنولوجيا – من الوهلة الأولى – تبدو وكأنها تعتنى بكيفية التدريس وليس بماذا يدرس ورجال التكنولوجيا انفسهم يرون أن وظيفتهم المنهجية هى إيجاد وسائل مؤثرة وفعالة للوصول إلى اهداف سبق وضعها وبنظرة متفحصة يتبين أن التكنولوجيا تهتم كثيرا بما يتم تعلمه.

وتطبيق التكنولوجيا فى المنهج باعتبارها خطة للاستعمال المنظم للادوات المختلفة والوسائل التعليمية وتأتى كتتابع مخطط للتدريس المؤسس على مبادىء من العلوم السلوكية، واحد عناصر التكنولوجيا الهامة وهو أن نظمها ونواتجها يمكن تكرارها كما يمكن الحصول على نفس النتائج فى مناسبات متكررة كما أن النظام نفسه قابل للتصدير ومفيد فى مواقف مختلفة.

والتعليم المبرمج على سبيل المثال يعتبر صورة من صور تطبيقات المنهج التكنولوجى، وفى هذه الصورة فإنه قد لاتستخدم اجهزة والالات تعليمية بالمرة ولكن الاعتماد يكون اساسا على برامج مخططة ومنظمة فى شكل هرمى، وفى معظم الاحيان توفر هذه البرامج نوعا من التغذية الراجعة أو الفورية كما تتيح الفرصة للتلاميذ للتعلم بمعدل يتناسب لمعدل، تعلم كل تلميذ على حده وكذلك تكون الاهداف التعليمية واضحة ومحددة بشكل موضوعى وفى النهاية فإن هذه البرامج تبنى على اساس مبادىء العلوم السلوكية وتتميز بفاعليتها وانتاجيتها ويقدم التعليم المبرمج التقليدى فى شكل مواد مطورة.

والمنهج التكنولوجى – كما هو واضح فى حالة التعليم المبرمج يقدم وسائل وأساليب جديدة فى التدريس ذات فاعلية أكثر تؤدى فى النهاية إلى تحقيق الأهداف التعليمية التى سبق تحديدها والتعليم المبرمج أيضاً بما يتعلمه التلاميذ بالفعل وبما لم يتعلموه كذلك إذ تبنى الخبرات التعليمية حول الاهداف التى سبق اختيارها وتوضع البدائل التعليمية وعن طريق تطبيق بعض الاختبارات القبلية ويمكن تحديد ما يعرفه وما لا يعرفه كل تلميذ على حده ثم يوضع كل تلميذ فى مستوى يتناسب وتحصيله السابق وعن طريق الاختبارات الشخصية يمكن الكشف عن نواحى القوة فى تعلم التلميذ

ويتم تدعيمها عن نواحى الضعف التى يتم علاجها وفى جميع الاحوال فإنه لا يسمح للتلميذ بالانتقال من وحدة تعليمية إلى وحدة اخرى تالية لها مالم يبين تحصيله كما تكشف عنه الاختبارات البعدية نوعا من التمكين طبقا لمعايير سبق تحديدها .

ومن هذا العرض السريع للتعلم المبرمج يتبين لنا أن المنهج التكنولوجى هو منهج منظم ومخطط يبنى باسلوب علمى فيتم تجريبه وتعديله طبقا للبيانات الواردة إلى أن يصل إلى صورة تضمن نجاحه وفاعلية النتائج الواردة من تطبيقه الاساس فى الاخذ به وبينما تقدم المناهج التقليدية على اساس من التقدير الذاتى والحدسى وطبقا لما يعتقده واضعوا هذه المناهج فإننا نرى أن المنهج التكنولوجى يعتمد فى تقدمه على تجربة وتجميع البيانات التى تحلل علميا، وتكون النتائج التى يحصل عليها هى المحك الاساسى فى تقدير هذا النوع من المناهج .

الخصائص العامة للنظم التكنولوجية بالفصول المدرسية

الاهداف:

تعتبر الاهداف ذات اهمية خاصة من الناحية السلوكية أو التجريبية فهى تحدد نواتج التعلم أو العمليات فى اشكال اجرائية يمكن ملاحظتها وقياسها ولا يوجد أى سبب جوهرى يمنع النظم التكنولوجية فى توظيف الاهداف الوجدانية والاهداف السيكوحركية وفى الواقع فإن بعض النظم التكنولوجية تعالج بالفعل بعض الاهداف الوجدانية وعلى أية حال فإن الاهداف عادة ما تكون مفصلة ومحددة وتتجه نحو المهارات، ويوجد فى الدول المتقدمة مواد تعليمية تتعاقب مع اهداف قد تكون ملائمة لمعظم اطفال مدارسنا بعد قليل من التنقيح، وهذه الاهداف تتناول تلك المهارات التى يعتقد معظم واضعى المناهج أنها مفيدة فى تعلم كيفية القراءة وحل المسائل الرياضية.

والاهداف التعليمية للنظم التكنولوجية تتجه أيضاً نحو تدعيم أهمية الاهداف التقليدية والتقسيمات التقليدية للموضوعات العلمية إلا أنه يندر التعامل مع الاهداف الاكثر ملائمة لمقابلة الظروف الاجتماعية كما أنه لاتتاح فرص عديدة للتلاميذ لوضع أهدافها الخاصة.

طرق التدريس:

ينظر للتعلم عاى أنه عملية رد فعل لمثير وبالتالى يقدم للمتعلم بعض العلاقات أو التلميحات ذات الصلة بالموضوع بدلا من العملية الناقلة التى فيها يكون التلميذ خامل الدور ويوجه المتعلم نحو علامات دالة ويتم تعزيزه عند السلوك الملائم وأهداف التدريس يتم تحديدها ولا يتم اشتقاقها، ومن ناحية التفريد فى التعليم فإنه قاصر على المواءمة الزمنية وعلى عدد المهام المراد تعلمها وبعض التلاميذ يمكنهم أن يستجيبوا بسرعة أكثر ويتطلبون تدريبات أقل من أجل تحقيق الأهداف الموضوعية.

كما أن التلاميذ ليسوا فى حاجة إلى قضاء بعض الوقت مع تلك المهام التعليمية التى هم على علم بها بالفعل.

ومن الناحية النموذجية فإن المتعلمين يعملون بمفردهم مع احتمال وجود بعض الفرص للعمل فى مجموعات صغيرة فى مناسبات معينة ومن التوقعات الشائعة أن كل التلاميذ قادرون على التمكن من الأهداف التعليمية للبرامج.

وأساليب التدريس غالبا ما تتبع المبادىء التالية:

١ – معرفة الأهداف:

يتم تقديم الأهداف للمتعلمين قبل بدء عملية التدريس الفعلى مع تقديم شرح واف للتلاميذ لما هم فى طريقهم لتعلمه.

٢ – التدريس والمران:

تتاح الفرص للمتعلمين للتدريس والتمرين على كل مهارات المتطلبات السابقة المفتقدة وعلى السلوك الذى يحدده الهدف والاستجابة المرغوب فيها غالبا ما يتم الحصول عليها عن طريق التعزيز وفى النهاية فإنه يتم حذف التعزيز ويستجيب الطفل للسؤال باستخدام المفهوم أو المبادىء المتعلمه.

٣ – معرفة النتائج:

تعطى التغذية الراجعة للتلاميذ، وهى تبين لهم ملائمة استجاباتهم إن كانت ملائمة ويتم مساعدتهم لجعلها أكثر ملائمة إذا كان ذلك ضروريا.

التنظيم المنهجى:

المنهج التكنولوجى يكون عادة متصلا بتنظيمات مواد مثل الرياضيات والعلوم والقراءة وبعض فنون اللغة الاخرى وعادة يتم اختيار مظاهر قليلة من هذه المجالات لمعالجتها فى وقت واحد، تعالج الكسور العشرية فى الرياضيات مثلا فى برنامج منفصل وليس فى برنامج عام للرياضيات ويتم ترتيب أهداف التعليم فى شكل هرمى بالنسبة للمهارات والهدف النهائى للبرنامج مثل القدرة على إجراء عمليات القسمة وسوف يتبع بعض الأهداف الأخرى للضرب والطرح وينص البرنامج على الأهداف النهائية وبدقة وبطريقة اجرائية، وتعتبر هذه الأهداف بمثابة الاساس فى تنظيم التدريس ويتم تحليل الأهداف بدلالة المتطلبات السابقة وكل متطلب سابق بدوره ينص عليه كهدف فرعى.

ويتم ترتيب هذه الأهداف الفرعية فى نظام من المفروض أنه هرمى ويتبع المتعلم تسلسلا من أنماط النشاط أو المهام مثل:

١ - تعريف مفهوم معطى.
٢ - التعريف على الأمثلة واللا أمثلة للمفهوم.
٣ - الربط بين مفهومين معطيين لتكوين مبدأ أو قاعدة.
٤ - الربط بين قواعد أو مبادىء معطاه لتكوين استراتيجية لحل مسائل جديدة ويتم سلسلة الموضوعات المعقدة ابتداءا بالمركبات البسيطة وقد يختلف التسلسل المعين فى الطول من درس واحد إلى مادة تدرس على مدار العام.

التقويم:

من الفروض الفريدة التى يتبناها العاملون فى تكنولوجيا التعليم ذلك الفروض القائل بأنه إذا لم يتمكن المتعلم (هذا من الافراد الذين صمم البرنامج خصيصا لهم) من الأهداف المحددة فإن مصمم البرنامج يكون خاطئا ولا يسأل المتعلمون عن نجاحهم أو فشلهم ويتم وضع البرامج بعد ذلك ثم تجريبها على عينه من المجتمع السكانى للمتعلمين المقصودين ثم تعدل البرامج طبقا لما يكشف عن التجريب ويستمر التعديل حتى يحقق البرنامج النتائج المقصودة.

وحتى حديثا - فإن العاملين بالتكنولوجيا عادة ما يقومون برامجهم فقط فى ضوء أهدافهم الخاصة ويندر الاهتمام بالتأثيرات الجانبية غير المتوقعة وعادة يفحص التكنولوجين التحصيل واحيانا لا يعتقدون أن كان تحقيق الأهداف قد احدث تأثيرات مرغوبة فيها أو مرغوب عنها بالنسبة للمجتمع، هكذا فإن التكنولوجين غالبا ما يتهمون بفاعلية العملية أكثر من صدق الأهداف نفسها.

وعلى وجه العموم فإن المدخل التكنولوجى له فاعلية أكثر على المهام التقليدية التى يسهل قياسها ويزداد تحصيل التلاميذ عن استخدام هذا المدخل إذا قورن بتحصيلهم عند استخدام مداخل آخرى. يؤدى المدخل المبرمج والمبنى بطريقة محكمة والمشتمل على تغذية راجعة وفورية للتلميذ بالازدواج مع علاقة تدريسية خصوصية وبالمؤامة الزمنية مع شىء من البرامج الفردية يؤدى إلى الاسراع بتحصيل التلميذ بشكل ايجابى.

ومما هو جدير بالملاحظة أن مثل هذا التقويم الايجابى يتعلق بالتحصيل المعروف إما بواسطة الدرجات فى الاختبارات المقننة أو بواسطة اختبارات البرامج المحددة التى تعالج مظاهر من الموضوعات الدراسية التقليدية.

امثلة لبعض تطبيقات المنهج التكنولوجى بالولايات المتحة الامريكية

فى التعليم العالى:

إن الغالبية العظمى من كليات وجامعات الولايات المتحدة الامريكية تستخدم بطريقة أو بأخرى – ادوات الكترونية متقدمة لتقديم جزء من مناهجها إلى طلابها .

هذا الانتشار الزائد لاستخدام التكنولوجيا التعلمية قد لايجد الكثير من اساتذة هذه الكليات الذين يميلون نحو التخلى عن ادوارهم كناقلين للمعرفة، ويتجهون أكثر نحو الاخذ بالادوار الادارية التعليمية .

ومحتوى المنهج وتطبيقاته يتم تحديده مسبقا على اعتبار أن محتوى المادة العلمية شيء محدد وبالتالى فإنه يمكن تكراره ونقله ووجهة النظر هذه تسمح للطلاب بالعمل طبقا لسرعتهم الخاصة .

واحد الاستخدامات المشهورة للتطبيق التكنولوجى فى مجال التعليم هو ما يعرف باسم النظام الشخصى للتدريس هذا النظام هو عبارة عن نوع التكنولوجيا الخفيفة التى تشتمل على أشخاص ومحتوى ومواد تعليمية وتنظمات فى مقابل التكنولوجيا الثقيلة التى تشتمل على الات فقط مثل التليفزيون واجهزة الكمبيوتر التعليمية .

ويستخدم نظام **PSI** اسس العلوم السلوكية التى تتطلب من الطلاب استجابات نشطه ومتكررة يعقبها معرفة فورية تتعلق بالنتائج وعبارات صريحة وواضحة عن الاهداف، هذا النظام أيضاً يسمح بالتفريد، فقد يستغرق الطلاب المختلفون أوقاتاً زمنية مختلفة وقد يستخدمون مداخل مختلفة لتحقيق التمكن من الاعمال التعليمية .

وفى نظام **PSI** تجزأ المادة العلمية إلى وحدات صغيرة وفى النهاية كل وحدة يتعرض المتعلمون لاختبارات يحدد على ضوء استجاباتهم فيها انتقالهم إلى وحدات جديدة أو تلقينهم تعلميا إضافيا وعندما يعتقد بأن الطلاب قد استوعبوا الوحدات التى يدرسونها فإنهم يذهبون إلى حجرة مراقبة يقوم بالاشراف عليها الطلبة المتقدمون الذين يديرون الاختبار ويصححونه ويقدمون التغذية الراجعة للطلاب وإذا اتضح أن اداء أى طالب فى الوحدة اقل من المستوى المطلوب فإن المراقب يقوم بتقديم مساعدة فردية وشخصية لهذا الطالب فيقوم بشرح تلك النقاط التى لا يتمكن منها هذا الطالب ويرشده فى اعادة ودراسة الموضوع وليست هناك عقوبة لعدم النجاح فى دراسة الوحدة ولكن يجب على الفرد أن يستزيد من الدراسة وأن يحاول مرة ثانية، وهذا التفاعل المتكرر مع المراقبين غالبا ما يوجد شيئا من الالفة مما يؤدى إلى الفهم ويقوم المدرسون بعقد حلقة مناقشة للمجموعة ككل اسبوعيا، وذلك لاثارة الدافعية للتعلم ولتوضيح تلك الصعوبات التى تواجه معظم الطلاب كما يقع على المدرسين مسئولية تخطيط المادة وتجهيزها من امتحانات ومواد تعليمية وخلافه .

فى مدارس التعليم العام:

من التطبيقات المشهورة للمنهج التكنولوجى فى المدارس الابتدائية بالولايات المتحدة الامريكية هو ذلك النظام المعروف باسم التدريس الوصفى الفردى**IPI** وفى هذا النظام ترتب الأهداف التعليمية فى شكل هرمى ويعتبر هذا التنظيم الهرمى من السمات الرئيسية لذلك النظام ويتم بناء المواد التعليمية حول تلك الأهداف وتعتبر الأهداف هى النواحى المرغوب فى تحقيقها من التدريس وكل تلميذ يجب أن يتمكن من هذه الاهداف التى تشتمل عليها الوحدة التى

يدرسها قبل ان يسمح له بالانتقال إلى الوحدة التالية فى التعليم الهرمى، وأهداف تدريس الرياضيات على سبيل المثال قد تم تجميعها حول موضوعات معينة مثل العدد والإعداد والقيمة المكانية والجمع .

ويمكن الرمز لنظام التدريس الوصفى بالرمز (IPI) **Individually Prescribed Instruction**

كما يمكن الرمز لنظام " النظام الشخص للتدريس بالرمز(PSI) **Personalized System of Instruction** .

وفى نظام **IPI** فإن المواد التعليمية المتعلقة بالدرس تكون فى اتساق مع الاهداف ومع الاختبارات المستخدمة فى التقويم، ويستطيع التلميذ أن يتقدم فى تعلمه بدون قيود وطبقا لسرعته الخاصة ويلاحظ أيضاً أن التفاعل بين المدرس والتلميذ يكون فى حده الادنى، مما يتيح للمدرس القيام بالادوار الادارية والتوجيهية.

ونظام الـــ **IPI** يتكون من ثلاثة اجزاء رئيسية:

١ – تحديد ما الذى يعرفه التلميذ قبل بدء التدريس له ويتم ذلك عن طريق تطبيق أختبار تسكين، وهو اختيار قصير وشامل لكل الوحدات ويساعد فى تحديد المستوى العام لاداء التلميذ، وفائدة تطبيق هذا الاختيار هى تحديد المستوى الذى عنده يبدأ كل تلميذ تعلمه طبقا لما يكشف عنه اختيار التسكين ويعاب على اختيار التسكين فى هذا النظام انه يتطلب من التلاميذ الاجابة عن جميع الاسئلة المتضمنة فيه، حتى ولو كانت استجابات التلاميذ للمستويات الدنيا من الأسئلة غير صحيحة أننا نعتقد أن عمليات الاختيار يجب ان تتوقف عندما يبين اداء التلميذ عدم قدرته على إحراز أى تقدم أكثر وبهذا فاننا نجنب التلميذ المرور بخبرات الفشل وذلك عندما نختبره فى مستويات اعلى من مستوى ادائه الفعلى . ونظرا لان اختبار التسكين قصير بطبيعته فإنه يعطى اختبارا أخر يسمى الاختبار القبلى عند ذلك المستوى الذى حدده اختبار التسكين وذلك للكشف عن الصعوبات المحددة التى يواجهها التلميذ فى هذا المستوى .

٢ – يعطى التلاميذ مواد تعليمية ذاتية (مثل التعليم المبرمج) أو بعض انماط النشاط التعليمية الاخرى ذات التصميم الجيد مثل هذه المواد وأنماط النشاط يهدف منها تعلم مهام تعليمية معينة يفترض أنها ستتغلب على الصعوبات التى تم تحديدها مسبقا عند هذا المستوى ويلاحظ أن كل تلميذ يعمل عند مستوى يتلاءم وخبراته السابقة فالمواد التعليمية المقدمة ليست دون مستواهم فيشعرون بالملل نظرا لسهولتها ولأنها لا تمثل نوعا من التحدى العقلى لهم كما أنها تمثل إضاعة للوقت وهذه المواد أيضاً ليست فوق مستوى التلاميذ فيشعرون بالعجز وعدم القدرة على التعلم مما يكون له آثار نفسية سلبية كبيرة .

٣ – تطبيق بعض الاختبارات التقويمية على التلاميذ لتحديد مدى تقدمه مثل هذه المقاييس سوف تساعد المدرس فى تقرير ما إذا كان يسمح للتلميذ بالانتقال إلى عمل تعليمى جديد أو أعطائه مواداً تعليمية إضافية أو القيام ببعض الشرح الخصوص إذا ما تطلب الامر ذلك .

وتشمل المواد التعليمية فى نظام ألـــ **IPI** على اختبارات تسكين، واختبارات قبلية واختبارات بعدية وكتيبات للمهارات وكتيبات للاستجابات ونظاماً لحفظ البيانات واشرطة كاسيت واشرطة افلام لبعض الصور الثابتة .

وفى المستوى الثانوى فإن التكنولوجيا التعليمية يستفاد منها فى معالجة القصور فى المهارات التى تكشف عنها اختبارات الكفاءة أو الاختبارات الوظيفية الاجبارية وطبقا لذلك فإن الطلاب الذين ثم تحديد احتياجهم إلى مهارات فى الرياضيات أو الكتابة أو القراءة فانهم بعطوا كتيبات ذات صيغة تعليمية ذاتية وكتيبات صغيرة توجه التلاميذ فى الدراسة. هذه الكتبيات تعطى الفرصة للتدريب على كل من المقررات الاساسية المفقودة وبعض المهارات الاخرى الجانبية، وفى السنوات الاخيرة بدأت بعض المدارس الثانوية استخدام الحاسبات الالكترونية لتدريس بعض هذه المهارات التى يفتقدها التلاميذ.

الفصل السادس

تطوير المنهج التربوي

مقدمة

تنحصر عملية تطوير المنهج استنادا إلى المفهوم الضيق للمنهج والذى يقصره على المقررات الدراسية وما تتضمنه من مقررات وخطط دراسية فى اعادة النظر فى موضوعات المقررات الدراسية، وفى مفرداها فيضاف إليها أو يحذف منها مواد أو تعاد صياغتها، ثم تؤلف الكتب الدراسية فى ضوء المنهج الجديد، بينما التطوير يقوم على خطة شاملة مبنية على تحضير متقن[٨٢] .

وقد شهدت السنوات الاخيرة اهتماما خاصا بتطوير المناهج على ضوء الربط بين حاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية وبين محتوى المناهج ولقد كان المنهج الجديد ينتهى بكتاب مدرسى يشترك فى وضعه نفس كل من اشتركوا فى وضع سابقه وتكفل المراجعة المستمرة **Continuoustevision** للمنهج دوام تطور الحقائق والمعرفة التى يكتسبها المتعلم، بحيث تظل مسايرة لاحداث ما وصل إليه الانسان فى سعيه الدائب نحو الاعلى وهذه المراجعة المستمرة تزيد من فاعلية**Effectiveness** العملية التربوية وكفايتها **efficiency** من أجل تحقيق أهدافها على أساس أنها قميء الفرصة لادخال ما يستحدث فى كل فرع من فروع المعرفة نتيجة التقدم العلمى الذى لا يتوقف.

وحاجتنا إلى التطوير مرتبطة بالحاجة إلى تحقيق قيم ديمقراطية **Democratic Values** على المستوى الفردى والجماعى، ومرتبطة كذلك بزيادة الوعى لدى الافراد بالنسبة للمشكلات العالمية ومرتبطة بوجود مشكلات من نوع جديد يستلزم اعادة النظر بشأن تقييمها، ومحاولة البحث عن حلول لها. ونحن حين نقول بالتطوير فإننا لا نعنى مجرد التغيير، ذلك أن التطوبر يستلزم التغيير، ولكن التغيير قد يؤدى أو لا يؤدى إلى التطوير. فالتطوير طبيعته الشمول، يشمل الشكل والمضمون، أما التغيير فهو جزئى، والتغيير فقد يكون نحو الاحسن وقد يكون نحو الاسوأ، أما التطوير الذى يقوم على أساس علمى فإنه يؤدى بالقطع التى التقدم. ولكى يكون تطوير المنهج فعالا ومستمرا لابد أن يكون متسما بالشمولية والعمق فى ذات الوقت جذريا لا سطحيا، وأن يشمل فلسفة المنهج وأهدافه ومحتواه وطرق التدريس والتقويم.

والشمولية التى يتميز بها التطوير تعنى إنه منصب على كل الجوانب وأنه يمس كل العوامل المؤثرة **InFluencing Factors** فى موضوع التطوير. وكذلك فإن كل العناصر الداخلة فى عملية التطوير هى فى تفاعل مستمر ويؤثر كل عنصر فيها فى العناصر الاخرى ويتأثر بها.

إن عملية تطوير المنهج يجب أن تكون متكاملة ويجب أن تكون متكاملة فيشمل التطوير الكتاب المدرسى المقرر ودليل المعلم وطرق التدريس وأساليب التقويم والوسائل التعليمية كما يجب أن يكون ذلك بصفة مستمرة مما إستمرت الحياة.

---

[٨٢] – نبيه محمد حمودة، منصور أحمد عبد المنعم، المناهج – النظرية والتطبيق، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨١، ص ١٤٠ .

ويختلف مفهوم تطوير المنهج طبقا لمفهوم المنهج ذاته، فإذا كان المنهج من النوع التقليدى والذى يقصد به مجموع المواد الدراسية التى يقررها الكبار على الصغار بهدف اجتياز امتحان نهاية العام. فإن تطوير المنهج فى هذه الحالة يقصد به تعديل المقررات الدراسية بكل الأساليب وبشتى الصور.

وإذا كان المنهج من النوع الحديث والذى يقصد به سلسلة الانشطة والخبرات التربوية التى تقدمها المدرسة لتلاميذها داخلها وخارجها وتحت اشرافها بهدف تحقيق نمو المتعلم نموا شاملا ومتكاملا ومستمرا فإن مفهوم تطوير المنهج ينصب على الحياة المدرسية بكل أبعادها وهو لا يركز على الحقائق والمعلومات فى حد ذاتها وانما يتعداها.

على أن ثمة بواعث عدة تدعونا إلى تطوير المنهج أولها ما يطرأ على المتعلم وبيئته ومجتمعه ونمو المعرفة إلى جانب ما يظهر من قصور فى المناهج المطبقة، ومن السهل بيانها من خلال نتائج امتحانات الطلاب وتقارير الخبراء عامة والموجهين الفنيين على وجه الخصوص، ومن دراسة لمستوى المتخرجين من مراحل التعليم العام ونتائج البحوث الفنية بقضية تقويم المنهج التربوى، وكذلك من خلال الشكاوى التى يرددها الرأى العام وتظهر أصداؤها على صفحات الجرائد والمجلات وفى برامج الاذاعة والتليفزيون وغير ذلك من وسائل الدعاية والاعلام.

أما البواعث المستقبلية لتطوير المنهج فتتلخص – كما يرى نبيه محمد حموده ومنصور احمد عبد المنعم[٨٣] – فى التنبؤ باحتياجات المجتمع واحتياجات الفرد، والمقارنة بدول سبقت فى مجالات التطور المختلفة. وأشكال التطوير مختلفة، فهو قد يتم إما بالحذف أو الاضافة أو الاستبدال أو بتطوير الكتاب المدرسى والوسائل التعليمية، أو طرق التدريس أو تطوير الامتحانات وهذه كلها تعتبر من عناصر المنهج التربوى.

واذ تم التطوير بالحذف أو الاضافة أو الاستبدال فإن ذلك يتم فى المادة الدراسية كعنصر من عناصر المنهج والمادة الدراسية طبقا للمنهج التقليدى هى حجر الزاوية فى هذا المنهج بل وفى العملية التعليمية عموما، وعملية التغير هنا سهلة وبسيطة وسريعة إذا ما روعى الترتيب المنطقى لموضوعات المادة الدراسية وروعت حداثتها وصحة ودقة معلوماتها.

وإذا كان هذا التطوير الجزئى للمنهج الدراسى يتم بالنسبة للمادة الدراسية فإن هذا يتبعه بالضرورة تغيرا فى الكتاب المدرسى الذى يتضمن هذه المادة من حيث حجمه وغلافه ومن حيث اخراجه وطباعته وغير ذلك من الامور على أن التطوير المنهجى فى ظل المفهوم الحديث للمنهج لايقتصر على زاوية واحدة من زوايا المنهج التربوى بل يشمل الأهداف والوسائل والطرق التدريسية وأساليب التقويم وغيرها وبشرط أن يتم التطوير لهذه العناصر مجتمعة وفى آن واحد.

ويفضل عادة معالجة البرنامج التعليمى المدرسى معالجة شاملة حتى يمكن تطوير المنهج على نحو فعال، غير إنه من الممكن فى بعض الحالات أن ندخل بعض التحسينات بمعالجة جزء من البرنامج التعليمى فحسب وعلى هذا يمكن أن يتناول تطوير المنهج مادة واحدة كالرياضيات مثلا أو مقررات صف معين كالسنة الثالثة الإعدادية مثلا. وينبغى أن

---

[٨٣] – نبيه محمد حموده، منصور أحمد عبد المنعم، مرجع سابق، ص ص ١٤٣ – ١٤٤.

يعاد تنظيم المنهج وتطويره فى الحدود التى يتطلبها المنهج مع مراعاة علاقة الاجزاء المعدلة بالاجزاء الأخرى للبرنامج التعليمى التى تحتاج إلى تعديل[٨٤].

الأبعاد التربوية الواجب مراعاتها عند تطوير المناهج المدرسية :

١ - توازن المنهج التربوى[٨٥] :

يعتبر حجم الاهمية المخصصة لمختلف عناصر المحتوى ولكافة العمليات التربوية النظامية وغير النظامية بشكل عام، يعتبر أحد المعالم الهامة لتوازن المنهج. والتوازن مطلوب ما بين احتياجات المجتمع وأهدافه، واحتياجات الافراد وأهدافهم، وبين الابعاد النفسية والفلسفية بين المجالات الادراكية والعاطفية والنفسية – الحركية، بين الثقافة الوطنية والقيم الشاملة، بين مختلف الاختصاصات الدراسية وأنماط محتوى المنهج الموزعة على المستويات الدراسية، وأخيرا بين الهياكل النظامية وغير النظامية. والتوازن يعنى أيضاً المحتوى المعين ونظم التعليم ضمن برنامج شامل للمنهج المدرسى من وجهة نظر كمية ونوعية، لمختلف أنواع المحتوى ولاهداف التدريب أو نوع الانشطة.

ويرتبط التوازن بعلاقة مباشرة مع وظائف ومقاصد التعليم، ومن ثم يمكن تحليل التوازن بين:

١ – مختلف مجموعات الاهداف (الادراكية، العاطفية، الشعورية، النفسية، الحركية) وبربط هذا التحليل بحاجات واهتمامات التلاميذ وبمبدأ تفتح الشخصية الكامل.

٢ – مختلف مجموعات الاختصاصات الدراسية مع الادراك بأن محاولة وضع المواد على الهامش تبقى قوية فى كافة البلدان التى تعرف التنمية بالنمو الاقتصادى، وعلوم الطبيعة بالسبل الوحيدة الكفيلة بإعداد الانسان للحياة العملية ولمهنة ما.

٣ – العناصر النظرية وهى قابلة للتطبيق مباشرة أو بين الجوانب المعنوية والعملية.

٤ – مختلف المحتويات وتوزيعها بموجب المستويات الدراسية ابتداء من المستوى الاولى (أو قبل المدرسى) ووصولا إلى التعليم العالى.

٥ – الاختصاصات أو المحتويات الموزعة بين التعليم النظامى (فى المدرسة) غير النظامى (خارج المدرسة) وكالتربية البيئية مدركين أن الاطار النظامى يشكل أحيانا مدخلا لانماط تربوية معينة أكثر ملاءمة من الاطار النظامى.

٦ – القيم الوطنية (الخاصة) والقيم الشاملة والتى يحتمل أن تساعد على الاتصال بين الشعوب والافراد.

٧ – مختلف أنماط التعليم: الصفوف التقليدية، المجموعات الصغيرة...الخ.

٨ – الموقع الذى تحتله الكلمات والصور بموجب المستوى التعليمى.

---

[٨٤] – رالف تايلور، مرجع سابق، ص ٦٥٢ .

[٨٥] – محمد سعيد عزت، "حول تطوير المناهج وتحقيق التكامل والملائمة فى مضمون التعليم العام، صحيفة التربية، العدد الرابع، مايو ١٩٨٧، ص ص ١٧ – ٢٥ .

٢ ـ ملاءمة المنهج التربوى:

يمكن قياس ملاءمة المحتوى بدرجة تكيفه لقيم وأهداف المجتمع وتطور العلوم والتكنولوجيا والثقافة من جانب، وبمدى تلبية لاحتياجات واهتمامات التلاميذ المعينين وقدراتهم الذهنية من جانب آخر .

ويمكن تقييم ملاءمة المحتوى إما من وجهة نظر تربوية، أو على ضوء تطور العلوم والتكنولوجيا وتطور الثقافة وعالم العمل كما يمكن أيضاً موازنة الملاءمة بمتطلبات المجتمع الدولى أو النطاق الاجتماعى الاقتصادى والثقافى لكل مجتمع وطنى، أو بمتطلبات المجتمع واحتياجات ورغبات الافرد .

وإذا ما اعتبر التعليم أحد العوامل الهامة التى تساهم فى تنمية الفرد والامة، فى تحسين نوعية الحياة فإنه سيوجب على هذا التعليم أن يكون ملائما للتقاليد التاريخية والاجتماعية والثقافية للبلد ولاهداف التنمية الوطنية والظروف الاجتماعية والاقتصادية والبيئة والموارد الطبيعية والأهداف والتطلعات المتعلقة بنوعية حياة المجتمع .

وفى هذا السياق يمكن تأمل الملاءمة تحت هذه الجوانب الثلاثية المرتبطة بنوعية التعليم وهو: الحاجة لترسيخه فى القيم الوطنية لتحقيق الهوية الثقافية، وتعزيز الروابط بين التعليم وتنمية وتكامل عالم العمل، والبيئة الجديدة الناشئة عن الثورة العلمية التكنولوجية الراهنة والتى تؤثر فى حياة الشعوب .

٣ ـ ترابط المنهج:

ان تعبير الترابط هو صدى منطقى أو علمى للعلاقة المتينه بين أفكار متوافقة فيما بينها، ومن ثم يعنى الارتباط غياب التضارب، ويمكن فهم الترابط إما من وجهة نظر تعاقبيه – انعدام التضارب فى التقدم خلال فترة الدراسة وضمن مرحلة ما أو من مرحلة لاخرى – أو من وجهة نظر متزامنة الارتباط وعدم التضارب فى اكتساب المعارف فى كل لحظة من لحظات الدراسة وبين مختلف الاختصاصات .

وعندما يعانى التلاميذ فى مستهل عام دراسى جديد من صعوبة الوصل بين عناصر نفس الاختصاص والتى درست على مدى عامين أو ثلاثة أو عدة أعوام، فهنا أيضاً يتعلق الامر بغياب الترابط، ويبدو هذا التشتت والتضارب بصورة أوضح وأكثر ازعاجا عندما يجرى الانتقال من مرحلة دراسية لاخرى . أما بالنسبة لنهاية العام الدراسى حيث قد يواجه كل من التلاميذ والمعلمين صعوبة فى ربط المعلومات المدونة ضمن البرامج والكتب وكذلك صعوبة فى التمكن من هذه المعلومات، فالنقص هنا هو أيضاً نقص فى الترابط . لذا ينبعى علينا التمعن فى النظر بمؤشر الملاءمة هذا وبعناية بالغة فى كافة مراحل إعداد المحتوى التعليمى .

هذا ويعتمد ترابط المحتويات مباشرة على نوعية الفلسفة التى تتصدر عليه وضع وإعداد البرامج الدراسية بغية استيعابها وتطبيقها بفعالية من قبل اللجان الفرعية المشمولة بهذه العملية البالغة التعقيد .

لذلك ينبغى صياغة هذه الفلسفة بوضوح، وفى نفس الوقت ينبغى على اللجان التى تعمل عادة كل واحدة بمعزل عن الاخرى أن تتحول إلى لجان فرعية تعمل تحت اشراف لجنة واحدة أساسية يترأسها اخصائيون قادرون على التحكم بمجموعة مصادر المحتوى الملائم(٨٦).

الأسس التي تقوم عليها عملية التطوير (٨٧):

تتمثل أسس عملية التطوير فيما يلى:

أولا: استناد عملية التطوير إلى فلسفة تربوية واضحة المعالم:

ان الفلسفة التربوية هى التى تحدد وجهة النظر للطبيعة الانسانية ومفهوم الفهم وأهداف التربية ومالم تكن لدينا فكرة سليمة واضحة عن كل أمر من هذه الامور، فإن المنهج – وهو الترجمة العملية للفلسفة التربوية التى نسير على هداها – قد يتعرض للارتجال والخطأ والتناقض ولعل أوضح دليل على ذلك هو الفلسفة التى حددت مفهوم الطبيعة الانسانية على اعتبار أن الانسان مكون من عقول محمول على جسد وكان لهذا المفهوم انعكاساته على أهداف التربية ومن ثم على مناهجها وطرق التدريس فيها، فالعقل فى ظل هذا المفهوم للطبيعة الانسانية هو المفضل لانه يتصل بعالم المثل والجسد محتقر لأنه يتصل بعالم الواقع، ومن هنا اهتمت المناهج بالناحية العقلية دون الناحية الجسمية وأى تطوير يطرأ على المناهج يدور فى اطار هذه الفلسفة وتلك النظرة الطبيعية الانسانية، وكذلك الفلسفة التى حددت مفهوم الطبيعة الانسانية على أن عقل الانسان مكون من مجموعة من القدرات وكل قدرة تحتاج إلى تدريب ويتم ذلك عن طريق المواد المختلفة.

وتأسيسا على ما سبق فإن الفلسفة التربوية يجب أن تكون واضحة ومحددة حتى تتحدد وجهة النظر السليمة حول الطبيعة الانسانية، وبالتالى لا يتعرض المنهج للارتجال والخطأ، ويتم ذلك إذا كانت فلسفة المجتمع واضحة ومحددة لان فلسفة التربية كما أدركنا قبلا – هى انعكاس لفلسفة المجتمع.

ثانيا: استناد التطوير إلى دراسة علمية للمتعلم:

إن التربية عملية تهدف فى المقام الاول إلى مساعدة التلاميذ على النمو الشامل المتكامل من خلال المنهج ومن هنا لابد من مراعاة خصائص نمو التلاميذ فى كل مرحلة عمرية والمشكلات المتعلقة بهذه المراحل عند تخطيط أو تطوير المنهج وذلك عن طريق تتبع الدراسات والابحاث التربوية والنفسية والاستفادة من نتائجها فى عملية التطوير.

إن البحوث التربوية والنفسية قد ازدادت فى السنوات الاخيرة الامر الذى ترتب عليه فهمنا للتلميذ وقدراته واتجاهاته وميوله وحاجاته – كذلك عملية التعلم وشروطها وكذلك فى مجال طريق التدريس يتم تجريب العديد من الاستراتيجيات فى مجال التدريس والكثير منها أثبت نجاحا كبيرا فى تقدم التلاميذ وتحقيقهم لمعظم جوانب التعليم، فكيف يكون التطوير دون مراعاة هذه الامور؟.

ثالثا: التطوير ودراسة المجتمع:

---

٨٦ – المرجع السابق، ص ٢٥ .

٨٧ – فوزى طه ابراهيم، رجب أحمد الكلزه، مرجع سابق، ص٢٦٥ .

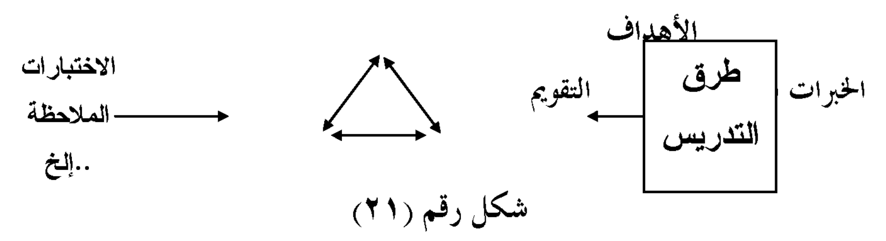
أدركنا فيما سبق أن المدرسة تشتق فلسفتها التربوية من فلسفة المجتمع، وعليه فإنه على المدرسة أن تبنى مناهجها بحيث تراعى فلسفة المجتمع ومشكلاته التى يعانى منها وكذلك تطلعاته وعند تطوير المنهج ينبغى وضع كل هذه الامور فى الحسبان حتى يتمكن التلاميذ من معرفة وممارسة مبادىء المجتمع وقيمة وعاداته وحتى يصبحوا قادرين على تقبل أوضاع المجتمع الحالية والعمل على تحسينها.

وإذا نظرنا إلى فلسفة مجتمعنا الديمقراطية الاشتراكية نجد أنها تتضمن مبادىء متعددة مثل احترام شخصية الفرد والتعاون والايمان بذكاء الفرد وقدرته على التفكير السليم والعمل فكيف يكون المنهج إذا لم يراع هذه الامور؟ اننا يجب أن نضع فى الحسبان كل ما ذكرناه عند القيام بعملية التطوير. ان المجتمعات بصفة عامة تتسم بالديناميكية والتغير ولا نقصد بالتغير هنا التغير الجذرى لأن ذلك لايحدث إلا بعد فترات طويلة وعادة ما يعقب الثورات والحروب ولكى حتى إذا كان هذا التغير فى جانب أو جوانب معينة فيجب أن تعكسه المناهج وهى الترجمة الفعلية لما يحدث فى المجتمع.

رابعا: أن يكون التطوير عاما وشاملا:

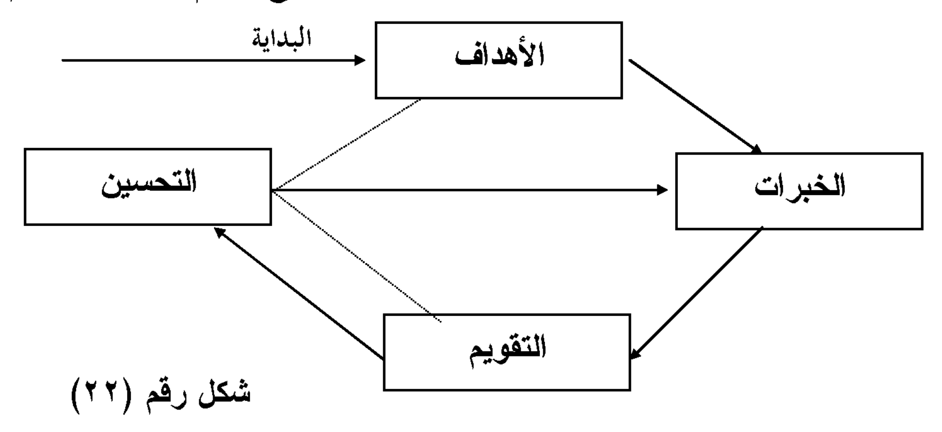
إن المنهج بناء هندسى متكامل يتضمن العديد من المكونات والتى تتمثل فى الأهداف والمحتوى والطرق والوسائل التعليمية وأوجه النشاط والتقويم.

إن قيمة المنهج – أى المنهج – انما تتوقف بالدرجة الاولى على ما يوجد بين هذه المكونات من تفاعل واتساق، فالمنهج ليس أهدافا فقط بل هو كل هذه المكونات ومن هنا فإن التطوير لابد أن يشملها جميعا وإذا اقتصر على احداها فإنه لايعدو مجرد كونه تعديلا مضللا ويوضح الشكل التالى تداخل عناصر المنهج:



شكل رقم (٢١)

وتأسيسا على ما سبق فإن التطوير يجب أن يشمل كل هذه المكونات وأن يبدأ التطوير بالأهداف حتى نلاحظ التطور ونواجه المشكلات والتحديات ثم فى ضوء الأهداف المطورة يتم تطوير المحتوى الذى يترجم هذه الاهداف، وكذلك التقويم الذى يجب أن يستخدم كتغذية راجعة حيث يعاد تنظيم الخبرات التعلمية اللازمة لتحقيق الأهداف إذا ظهر فيها نقصا أو قد يعاد النظر فى الأهداف وكذلك بقية المكونات الاخرى. ويوضح الرسم التالى هذا المفهوم.



شكل رقم (٢٢)

خامسا: أن يكون التطوير عملية تعاونية:

فى كثير من الاحيان تختص لجنة من قبل وزارة التربية والتعليم للقيام بعملية التطوير ولعل هذا الاسلوب المتجه من القمة إلى القاعدة يتنافى مع الديمقراطية والتى من أبرز مبادئها التعاون، فالتطوير عملية تعاونية ينبغى أن يشترك فيها خبراء المناهج العالمية المعاصرة فى تطوير المناهج واشتراك المعلمين والتلاميذ وذلك لاعتبارات تؤدى إلى حسن التنفيذ حيث أن تنفيذ المنهج لن يأخذ الصورة الجادة إذا لم يشترك المعلم والتلميذ فى اتخاذ القرارات التى سيوكل اليهما بحث تنفيذها وإذا تم ذلك فإن الفجوة بين المنهج والموضوع والمنهج المنفذ سوف تزول.

سادسا: أن يكون التطوير عملية مستمرة:

أدركنا من قبل أن المناهج ترنبط تماما بالمجتمعات وحركتها. بل أن جوده المنهج تقاس بما يعكسه من تغيرات تحدث فى المجتمع وأدركنا أن المجتمعات متغيرة، ومن هنا فإن المناهج مهما بذل فى تطويرها من جهد فأنها لن تصل إلى درجة الكمال. وعلية يجب أن يكون التطوير عملية مستمرة وعلى فترات غير متباعده، وأن تستخدم فيها الاساليب العلمية المتنوعة حتى تنهض بالمناهج لتساير ما يحدث فى المجتمع من تحديات وبالاضافة إلى أن المجتمعات تتصف بالدينامية، بالاضافة إلى التحديات فإن هناك تطورا كبيرا وتقدما فى المواد الدراسية نتيجة الانفجار المعرفى، وكذلك هناك تقدم فى العلوم التربوية والنفسية بصفة عامة، وفى مجال المناهج بصفة خاصة ولعل أوضح مثال على ذلك ظهور المنهج التكنولوجى كتنظيم منهجى جديد لا يمكن تنفيذه قبل تجريبه.

خطوات التطوير

تسير عملية التطوير وفق خطوات منتظمة ومترابطة. وتتمثل هذه الخطوات فيما يلى:

أولا: إثارة الاحساس بضرورة التطوير وأهميته:

وتعتبر هذه الخطوة غاية فى الاهمية وذلك لان أى جديد يلقى مقاومة شديدة وترجع هذه المقاومة فى كثير من الاحيان إلى الألفة بالقديم الذى تحددت معالمه.

وبالتالى فلكى تتم عملية التطوير بنجاح يجب أن تسبقها اثارة الاحساس بضرورة التطوير وأهميته ويمكن أن يتم ذلك عن طريق استخدام وسائل الاعلام المختلفة وكذلك عن طريق حث المدرسين على أهمية التطوير – سواء أكان ذلك قبل الخدمة أم أثنائها عن طريق عقد الندوات والدراسات التدريبية التى تدور حول الاتجاهات الحديثة فى مجال التربية ومجال المواد الدراسية التى يدرسونا وكذلك بالنسبة للقيادات التربوية من مشرفين فنيين ونظار المدراس. وترجع اهمية هذه الخطوة أيضاً إلى إنه إذا فقد الاحساس بأهمية التطوير وضرورته فإن تنفيذ المنهج المطور سيحدث فيه كثير من القصور بل لن يحقق الهدف منه.

ثانيا: تحديد الأهداف:

إن تحديد الأهداف أمر ضرورى إذ بمقتضاه يتم اختيار المحتوى أو تعديله وكذلك بالنسبة لمكونات المنهج الاخرى وتحديد الأهداف يتم فى ضوء طبيعة المجتمع وطبيعة الطالب وطبيعة المادة التى ستخضع للتطوير.

والأهداف – بوصفها بداية لتطوير المنهج – يجب أن تتضمن القيم والمبادىء والاتجاهات المتضمنة فى فلسفة المجتمع وأن تكون أهداف المادة متسقة مع الأهداف العامة للتربية وأن تكون شاملة لجميع جوانب الخبرة المربية وأن

تصاغ أهداف المنهج بصورة اجرائية تفيد فى اختيار المحتوى التدريسى، وبالاضافة إلى ذلك يجب أن تنظم فى مجموعات بحيث يسهل ترجمتها إلى خبرات تعليمية ٠

ثالثا: تخطيط جوانب المنهج:

وفى ضوء الخطوة السابقة تقوم بتخطيط جوانب المنهج كما يلى:

١ – تحديد التنظيمات المنهجية التى تناسب كل مرحلة تعليمية فتحديد نوع التنظيم المنهجى أمر غاية فى الاهمية – لأنه يعتبر الوعاء الذى يشكل الخبرات التعليمية بل ويسهم بقدر كبير فى مساعدة التلاميذ لاكتساب هذه الخبرات ٠

٢ – اختيار طريقة التدريس التى تتشمى مع روح التنظيم المنهجى المختار بحيث تساعد التلميذ على تكوين المفاهيم والتعميمات وتنمية المهارات الاساسية ٠

٣ – اختيار الوسائل التعليمية التى يحتاجها كل موضوع من موضوعات المنهج وتحديد الوظائف التعليمية التى يمكن أن تؤديها كل وسيلة فى ضوء معايير محددة مؤداها ان كل وسيلة أو مادة تعليمية تكون هادفة فى عملية التعلم فى ضوء الامكانات المتاحة ٠

٤ – التخطيط لاوجه النشاط التعليمية المصاحبة للمنهج بحيث يسهم كل نشاط فى اكساب التلاميذ المزيد من الخبرات ٠

٥ – تحديد أساليب التقويم – أو بمعنى آخر وضع برنامج متكامل للتقويم يتضمن كل المعايير الخاصة به والتى سوف ترد تفاصيلها فى الفصل السابع من هذا الكتاب مع ملاحظة أن يساير التقويم كل خطوة من خطوات تطوير المنهج ٠

رابعا: تجريب المنهج المطور:

أن أى عمل جديد يجب أن يضخع لعملية التجريب قبل أن تقوم بتعميمه ومن هذا يجب أن نجرب المنهج المطور فى المدارس المختلفة ونقومه أثناء عملية التجريب، قبل أن نقوم بتعميمه والهدف من عملية التجريب هو الوقوف على مدى سلامة هذا المنهج على المستوى التنفيذى

اتجاهات تطوير المناهج التربوية فى بعض الدول النامية :

أن عملية التنمية فى الدول النامية – ومنها جمهورية مصر العربية – تشهد حاليا عملية إنحدار، وذلك بعد الدفعة التنموية التى أعقبت الاستقلال فى معظم هذه الدول٠ ومع اختلاف مسببات هذه الظاهرة بين الدول النامية، إلا أنه يتحتم عليها أن تجد السبل اللازمة لتجاوزها ورفع معدلات التنمية وتنويع مجالاتها٠

ويشير فايز مراد مينا[٨٨]: إلى أهم الاتجاهات المرغوبة للتطور فى الدول النامية ومدى تأثيرها على تطوير المناهج التربوية بها:

١ – تركيز جهود التنمية فى الدول النامية على مكافحة الفقر، ويرتبط بذلك تنمية المجتمعات المحلية وزيادة النشاط الاقتصادى واحداث تغيرات هامة فى مستوى الخدمات بها (من تعليم وصحة واسكان٠٠٠الخ)٠

---

[٨٨] – فايز مراد مينا، "اتجاهات التطوير فى مناهج التعليم فى المرحلة الابتدائية صحيفة التربية، العدد الرابع، مايو ١٩٨٧، ص ص ٢٧ – ٢٩ ٠

٢ – تغير التركيب الاقتصادى لعدد من الدول النامية من الاعتماد على سلعة واحدة أو مصدر أساسى – أو مصادر محدودة – للدخل إلى تنويع مصادر الدخل القومى. ولذلك فإنه ينبغى أن تقل إلى درجة كبيرة ظاهرة الاعتماد على أحد أو بعض المواد الخام، وأن يتزايد الاتجاه إلى تعدد مصادر الدخل وتصنيع بعض المواد الخام.

٣ – تتمثل أهم مظاهر التطور التكنولوجى المرجوه فيما يلى:

أ – تطوير أساليب الزراعة واستخدام طرق حديثة لاستصلاح الاراضى وزيادة العائد من الحاصلات الزراعية، مع قطع بعض الخطوات فى استخدام أساليب الهندسة الوراثية فى استحداث حاصلات حديثة لها مزايا خاصة.

ب – تنمية صناعية تعمتد على الاجيال السابقة لتكنولوجيا الدول المتقدمة وذلك مع التركيز على تطويع هذه التكنولوجيا بما يتناسب مع حاجات هذه الدول. ومن الوارد أن تقترب بعض الدول النامية الاكثر تقدما – أو تكون على مشارف – التكنولوجيا الجديدة (وبخاصة تكنولوجبا المعلومات الجديدة والتى تتعلق أساسا بالحاسبات الالية والالكترونيات المصغرة والاتصالات السلكية واللاسلكية).

جـ – الافادة من تجارب الدول المتقدمة فى كثير من المجالات مثل بدائل الطاقة وتخليق مصادر بديلة للغذاء ..الخ. وذلك جنبا إلى جنب مع تطوير بعض الخدمات وأساليب الاتصال وحفظ وتبادل المعلومات.

د – حدوث طفرة فى حجم ومجالات استخدام الحاسبات الالية (الكمبيوتر).

٤ – دعم التكتلات الاقليمية للدول النامية اقتصاديا وسياسيا وعسكريا وتعليميا (مثل دول الخليج العربى – الدول الاسلامية – دول جنوب شرق أسيا...) وفيما بين هذه التكتلات.

٥ – تحقيق انجازات هامة فى اتجاه احترام حقوق الانسان الاساسية.

٦ – تنامى الاتجاه نحو تأهيل القيم الخاصة بالثقافات القومية والاقليمية (المتضمنة فى الاديان والاداب والفنون والعادات والتقاليد...الخ) وذلك فى الاطار المعاصر للثقافة الانسانية.

أما أهم الاتجاهات اللازمة لتطوير مناهج التعليم فى الدول النامية فهى كما يلى:

١ – من الناحية الكمية:

أ – اتمام استيعاب جميع الاطفال فى مرحلة التعليم الأساسى ومدرسى الالزام إلى حدود تقابل نهاية المرحلة الثانوية على الاقل وبفترض أن يواكب ذلك اقتراب مرحلة رياض الأطفال فى العديد من الدول النامية من كونها مرحلة شبه عامة.

ب – التوسع فى التعليم الثانوى.

جـ – التوسع فى التعليم الحالى، ولكن بمعدلات لاتقل عن المعدلات الحالية.

د – التوسع فى تعليم الأطفال المعوقين.

هـ – التوسع فى أنشاء مراكز البحث التربوى ودعمها.

و – أنشاء قنوات عديدة للتعليم غير النظامى، بحث يمكن للفرد أن يواصل الدراسة فى مجالات اهتمامه دون عقبات أو قيود. كما هو حادث الان بنظام الجامعة المفتوحة والتى بدأ تطبيقها فى مصر اعتبارا من اكتوبر ١٩٩٠م.

٢ – من الناحية النوعية:

أ – اختلاف مفهوم الاهمية، بحيث يمكن الحكم على الفرد بأنه تجاوز مرحلة الامية حين يتوافر له الحد الادنى من المعرفة فى مجالات متعددة بما يمكنه من العيش والتعامل مع الأساليب الاكثر تطورا للحياة.

ب –اختلاف مفهوم التعليم الابتدائى – وبالتالى مناهجه، إذ يصبح حلقة من حلقات التعليم الالزامى أكثر من كونه مرحلة تعليمية قائمة بذاتها كما هو حادث الآن بمصر فيما يعرف بمرحلة التعليم الاساسى التى تندمج فيها المرحلتين الابتدائية والإعدادية فى مرحلة واحدة تمثل الحد الادنى من التعليم الذى توفره الدولة للشعب وتكون ملزمة فيه بتعليم من هم فى سن الالزام.

جـ –تقليل الفوارق بين التعليم العام والتعليم الفنى، سواء من حيث فرص مواصلة الدراسة.

د – إحداث تغيرات هامة فى مناهج التعليم. وبخاصة من حيث ادخال مجالات دراسية جديدة، والتركيز على تعليم التلاميذ كيف يعلمون أنفسهم، وكيف يستثمرون وقت فراغهم، وعلى تنمية القيم والاتجاهات المرغوبة اجتماعيا، ويتطلب ذلك بالضرورة احداث تغيرات أساسية فى كافة مكونات المنهج من أهداف ومحتوى وطرق وأساليب للتدريس ونظم للتقويم.

هـ – بذل مزيد من الاهتمام بتعليم اللغة القومية واستخدامها كمجال للدراسة فى جميع مراحل التعليم أو على الاقل فى مرحلة التعليم قبل الجامعى وجانب من مرحلة التعليم الجامعى.

و – الحذر من عمليات الاقتباس والنقل من النظم التعليمية للدول المتقدمة، مع ابتداع أشكال وصياغات جديدة لمواجهة مشكلات التعليم بحيث تناسب واقع وظروف هذه الدول.

ز – إحداث تغيرات هامة فى نظم وبرامج إعداد وتدريب المعلمين، وذلك بما يواكب التغيرات الحادثة فى نظم التعليم ومناهجه ووظائف المعلم.

ح –ابتداع صياغات جديدة لمراعاة الفروق بين التلاميذ ورعاية الطلاب المتفوقين.

بين تحسين المنهج وتغيره :

يجب التمييز بين مصطلحى تحسين المنهج **Curriculum Improvement** وتغير المنهج **Curriculum Change** وذلك منعا من تداخل المعنى المقصود بين هذين المفهومين لدى الشخص الذى يتصدى لدراسة المناهج التربوية من طالب بكلية التربية أو باحث أو مرب أو قارىء عام غير متخصص.

أ - تحسين المنهج: Curriculum Improvement

ويقصد به احداث تغيرات محدودة فى بعض جوانب أو عناصر المنهج، دون أن نغير فى أساسيات أو تنظيمات المنهج.

ويشير "أوليفر **Oliver** " إلى أن تحسين المنهج عملية تتضمن مجموعة من الانشطة التى تؤدى فى النهاية للمتكامل، فتحسين المنهج هى عملية صنع قرارات اعتمادا على مجموعة من القيم، ان العاملين فى تحسين المناهج قد يضطرون إلى إعادة تقويم فروضهم ومسلماتهم أى أن تحسين المنهج عملية تتطلب تغييرا فى الناس أنفسهم[٨٩].

---

[٨٩] – من: محمد عزت عبد الموجود وآخرين، مرجع سابق، ص ٢٨٨ .

وباختصار فإن تحسين المنهج يمكن أن يتضمن تغييرا فى الأهداف أو اضافة أفكارا وخبرات جديدة إلى المحتوى المنهجى، كما يمكن أن يشمل اعادة تنظيم أو ترتيب بعض موضوعاته أو مواده، أو تحقيق الترابط بين الموضوعات المادة بعضها البعض أو تحقيق نوع من الارتباط الجزئى أو الكلى بين المادة الواحدة وغيرها من المواد الدراسية.

ب - تغيير المنهج: Curriculum Change

ترى "هيلدا طابا" **Helda Taba** أن تغير المنهج عملية شاملة، فهى تشمل عناصر المنهج من حيث أهدافه ومحتواه وأنشطته وطرقه وأساليبه التدريسية، كما يتضمن تغير المنهج أيضاً تغيرا فى الاسس التى يستند عليها المنهج فلسفته كانت أم سيكولوجية أم اجتماعية و ثقافية.

هذا ويقترن المنهج عادة بحدوث ثورة ثقافية أو علمية أو اجتماعية فى مجتمع ما، كما يمكن أن يأتى التغير إذا ما حدثت ثورة أو انقلاب عسكرى فى المجتمع بما يؤدى إلى تغير أنظمة هذا المجتمع تغيرا شاملا بما فيها النظام التعليمى، مما يتحتم معه ضرورة اعادة النظر فى المنهج التربوى من الالف إلى الياء، ويشمل تغير المنهج تغيرا فى الافراد المهتمين به أو القائمين على عملية تشييده، كما يشمل أيضاً تغييرا فى لجان تخطيطية وتطويره، كما أن تغير المنهج يتوقف على تغير النظام القيمى للمجتمع فيتحول المجتمع مثلا من النظام الاشتراكى إلى النظام الرأسمالى أو الديمقراطى مما يؤثر بشكل كبير على المنهج التربوى القائم مما يقتضى ضرورة تغييره لتأكيد هذه القيم الجديدة لدى أفراد المجتمع.

ومن النماذج الاجرائية لتطوير المنهج مايلى[٩٠]:

١ - نموذج "تايلر **Tayler** " لتطوير المنهج ويتكون من الخطوات الاتية:

أ - تحديد غايات وأهداف المنهج.

ب -اختيار خبرات المتعلم.

جـ - تنظيم خبرات التعلم.

د - تحديد وتطوير الانشطة المناسبة لتقييم خبرات التعلم.

٢ - نموذج " طابا" لتطوير المنهج:

فقد اقترحت "هيلدا طابا **Hilda Taba** لتطوير المنهج الخطوات المتسلسلة الاتية:

أ - تحليل حاجات المتعلمين.

ب - تطوير أهداف التعلم.

جـ -اختيار المحتوى (المعارف) المناسب.

د - تنظيم خبرات التعلم.

هـ -تحديد خبرات التعلم المراد تقويمها مع تحديد الوسائل والانشطة المؤدية لذلك.

---

٩٠ - محمد زياد حمدان، مرجع سابق، ص ص ٤١٢ -٤١٤.

٣ – نموذج "نيقولز " لتطوير المنهج:

لقد فصل نيقولز Nicholls فى كتاب سماه: تطوير المنهج، العمليات التطويرية بما يلى:

أ – تحليل الموقف المنهجى المشتمل على عوامل مثل المعلم والتلاميذ وخلفياتهم والبيئة وما تتصف به من أحكام وتقاليد وتسهيلات وتجهيزات وعاملين.

ب – اختيار الأهداف المنهجية.

جـ – اختيار وتنظم المحتوى.

د – اختيار وتنظيم خبرات التعليم والتعلم.

هـ – اختيار وتطوير أنشطة ووسائل التقويم.

٤ – نموذج ويلر لتطوير المنهج:

يتمثل نموذج "ويلر" Wheeler الخاص بتطوير المنهج فى الخطوات الاتية:

أ – تحديد غايات وأهداف المنهج.

ب – اختيار خبرات التعلم.

جـ –اختيار المحتوى المنهجى.

د – تنظيم ودمج المحتوى وخبرات التعلم.

هـ – اختيار وتطوير انشطة ووسائل التقويم.

٥ – نموذج "كمب" لتطوير المنهج:

حيث تتلخص الخطوات التطويرية للمنهج حسب " كمبKemp " كما يلى:

أ – تحديد المواضيع والاغراض العامة للمنهج.

ب – تحديد خصائص التلاميذ.

جـ –اختيار وتطوير أهداف التعلم.

د – اختيار وتنظيم المحتوى.

هـ – اختيار وتطوير أنشطة التعليم والتعلم ومصادره، وتحديد الخدمات المساعدة من عاملين ومواد وتسهيلات وتجهيزات تربوية.

و – اختيار وتطوير أنشطة ووسائل التقويم، سواء كانت قبل تنفيذ المنهج أو بعد التنفيذ.

وحول المبادىء الارشادية الواجب مراعاتها عند التصدى لعملية تطوير المنهج يذكر محمد زياد حمدان بعضا منها كما يلى:

١ – أن يمتلك مطوروا المنهج خبرات ومؤهلات كافية فى الحقل التخصصى للمنهج.

٢ – أن توجه عمليات التطوير لتجسيد الحاجات والأهداف التى يسعى المنهج إلى تحقيقها.

٣ –أن يكون المنهج الناتج من عمليات التطوير ممكن التنفيذ عمليا.

٤ –أن يتميز المنهج بالتوازن الكمى والنوعى والكيفى بين عناصره العامة (الأهداف – المعارف – انشطة التعلم – التقويم) وبين المكونات الفرعية الخاصة بكل واحد من هذه العناصر.

٥ –أن يكون المنهج صالحا عصريا ومنسجما من حيث المعرفة والخبرات مع التطورات العلمية الجارية ومع نتائج الابحاث المتخصصة فى الحقل الذى ينتمى إليه المنهج.

٦ –أن يستجيب المنهج الناتج من عمليات التطوير لحاجات التلاميذ وميولهم واهتماماقم وللمجريات العامة للحياة الاجتماعية.

٧ –أن تراعى عمليات التطوير كافة المبادىء والمعايير والاجراءات التنظيمية التى اقترحها المختصون عند تصميم للمنهج نفسه.

المعوقات التي تواجهها عملية تطوير المنهج التربوي :

١ – احتياج عملية تطوير المنهج التربوى إلى الكثير من الامكانيات المادية الضرورية لبدء عملية التطوير.

٢ –تحتاج عملية تطوير المنهج التربوى إلى كفاءات تربوية على مستوى عال، كما تحتاج إلى كفاءات وخبرات من كافة متخصصات المجتمع لأن عملية وضع المنهج تحتاج إلى ضرورة تضافر كافة مجهودات قطاعات المجتمع المختلفة، وقد تفتقر الدول النامية إلى توافر هذه الكفاءات والخبرات مما يمثل بالنسبة لمناهجها صعوبة كبيرة ازاء عملية التطوير المنشودة.

٣ – يحتاج المنهج المطور إلى ضرورة تطوير الأساليب التقليدية فى الادارة التعليمية ولا سيما داخل المدرسة، كما تحتاج إلى ضرورة أن يطور المعلم القائم على تنفيذ المنهج المطور من أساليبه التدريسية ومن أفكاره التى قد تعارض عملية التطوير[٩١].

[٩١] – حلمى الوكيل، تطوير المناهج – اسبابه اساليبه خطواته – معوقاته، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٦، ص ١٩٥ .

الفصل السابع
المنهج التربوى وعملية التقويم

الفصل السابع: المنهج التربوى وعملية التقويم:

مقدمة

يحاول كل فرد يقوم بنشاط معين أن يقدر بطريقة ما هذا النشاط ويتبين مدى نجاحه أو فشله ونواحى القوة والضعف فيه، وكل عمل جدى لابد أن يستتبعه قياس مدى نجاح هذا العمل ومدى تحقيقة للأهداف التى أقيم من أجلها .

وفى ضوء النظرة النظامية للمنهج التى أخذنا بها فى هذا المجال يعد التقويم بمثابة جهاز التحكم فى منظومة المنهج، وبالتالى فهو مسئول عن مسار العملية التعليمية فى اتجاهها السليم من خلال التغذية المرتجعة التى توفرها، ولكى يصبح هذا التحكيم ذاتيا لابد للتقويم أن يكون مكونا أساسيا من مكونات هذه المنظومة يترابط عضويا مع مكوناتها الاخرى . وفى هذا الفصل سنحاول أن تلقى الضوء على طبيعة التقويم ووظائفه وكيفية تصميمه ووسائله واستخدامه لتحقيق وظائفه .

مفهوم التقويم :

يمكن تعريف التقويم بأنه مجموعة من الاحكام التى نزن بها جميع جوانب التعلم والتعليم وتشخيص نقاط القوة والضعف فيه بقصد اقتراح الحلول التى تصحح مسارها وبالتالى فإن عملية التقويم تتضمن تقدير التغيرات الفردية والجماعية، والبحث فى العلاقة بين هذه التغيرات وبين المؤثرة فيها، ويختلط علينا الامر فى كثير من الاحيان فنعتقد أن عملية التقويم مرادفة للامتحان وهذا خطأ .

أ – فالامتحان وسيلة تقيس مستوى المتعلم من ناحية، بينما التقويم عملية شاملة وهى جزء لا يتجزأ من عمليتى التعلم والتعليم يستمر باستمرارها ويهدف إلى اعطاء صورة للنمو فى جميع النواحى وتبين مدى كفاية الوسائل لتحقيق الأهداف .

ب –والامتحان عملية يقوم بها طرف واحد (غالبا المعلم) أما التقويم فعملية تعاونية شاملة يشترك فيها كل من له صلة مباشرة أو غير مباشرة بالعملية التعليمية .

جـ – والامتحان عملية قياسية تقيس مدى كفاية الفرد فى احدى النواحى أما التقويم فعملية قياسية علاجية فهى إذ تعطى صورة عن الحالة الراهنة إنما تكشف عن مواطن الضعف فى العملية التربوية وأسبابها وترسم العلاج لها .

للتقويم قيمة تشخيصية وقيمة علاجية، وقد جاء فى قاموس التربية **Dictionary of Education** أن التقويم يعنى عملية تقدير القيمة أو الكمية لشىء ما بعناية وحرص وتقويم الشىء بمعنى تقدير قيمته .

وفى التربية نقول قوم المعلم أداء تلاميذه بمعنى إنه قدر مدى تعلم التلميذ ومدى إفادته من العملية التعليمية .

وتوجد اختلافات عدة بين القياس والتقويم، فالقياس يعطى فكرة جزئية عن الشىء الذى يقاس فقط، بمعنى إنه يقيس مستوى المتعلم من ناحية ما، بينما يعطى التقويم صورة صادقة وشاملة عن المعلومات والبيانات التى لها علاقة

بتقدم المتعلم نحو أهدافه، سواء أكانت هذه المعلومات كمية أم كيفية، سواء كان ذلك بالالتجاء إلى القياس أم بالملاحظة والتجريب[٩٢] .

ويعرف رشدى فام منصور[٩٣] التقويم بأنه مجموعة الاحكام التى تزن بها أى شيء أو أى جانب من جوانب التعلم أو التعليم وتشخيص نقاط القوة والضعف فيه وصولا إلى اقتراح الحلول التى تصحح المسار .

---

[٩٢] – مجدى عزيز ابراهيم، دراسات فى المنهج التربوى المعاصر، الطبعة الأولى، القاهرة:مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٧،ص١٥٨ .

[٩٣]– رشدى فام منصور، " التقويم وأسسه" ورقة عمل قدمت لندوة التقويم كمدخل لتطوير التعليم والتى عقدت فى الفترة من ١٢/٢ إلى ١٩٧٨/١٢/٧ بالمركز القومى للبحوث التربوية بالاشتراك مع مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس، ١٩٧٩، ص ص ٢٣-٢٤

ويتبين من هذا التعريف أمران:

١ –إن الهدف من التقويم هو التحسين والتجديد المستمران .

٢ –ان التقويم جزء مواكب لا يتجزأ من العملية التعليمية .

ويشير "رالف تايلور"[٩٤] إلى أن عملية التقويم تتضمن تحديد نقط القوة ونقط الضعف فى الخطط أو البرامج التعليمية، ومراجهة صدق وسلامة الفروض الاساسية التى على أساسها ينتظم البرنامج التعليمى ويطور كما تساعد أيضاً عملية التقويم فى معرفة مدى فاعلية الوسائل الخاصة، كمعرفة مدى فاعلية المعلمين والظروف الاخرى التى تستخدم فى تنفيذ البرنامج التعليمى .

أهداف عملية التقويم:

١ – تهدف عملية التقويم فى أساسها التى تحديد مدى ما تحقق فعلا من الأهداف التربوية خلال خبرات المنهج وطرق التدريس، أى إنه يحدد فعلا الدرجة التى تحدث بها التغيرات المرغوبة فى سلوك المتعلم. وهذا يقتضى وجوب تقدير سلوك التلاميذ طالما أن ما تقصد إليه التربية هو تغيير أنماط السلوك. كما يقتضى هذا أيضاً التعرف على نقطة البداية عند تقويم المتعلم أى أن نتعرف على حالة المتعلم قبل البرنامج التعليمى وعندما يتعلمه وبعد أن يتعلمه. فبدون معرفة أين كان التلميذ فى البداية لايمكن معرفة مدى التغير الحادث فى سلوكه نتيجة تعلمه لهذا البرنامج .

٢ – كما تهدف عملية التقويم أيضاً إلى تحسين المنهج التربوى، حيث يتضمن كل برنامج تربوى عدة أهداف تربوية، ولما كان لكل هدف تقريبا عدة تقديرات أو عبارات وصفية تلخص وتبين سلوك التلاميذ الذى يتصل بهذا الهدف، فإنه يترتب على ذلك أن النتائج التى نحصل عليها من وسائل التقويم لن تكون تقديرا واحد أو عبارة وصفية واحدة، وانما تشمل مجموعة وافية من العبارات الوصفية التى تبين تحصيل المتعلم الحاضر وينبغى أن تكون هذه القديرات أو العبارات الوصفية مما يمكن مقارنته بتلك التى سبق الحصول عليها فى اختبارات سابقة بحيث يمكن أو نتبين التغير الحادث وأن نرى ما إذا كان ثمة تقدم تعليمى قد حدث فعلا أم لا. وكل هذه الملاحظات يمكن أن تتيح الفرصة للتميز بين نواحى القوة ونواحى الضعف فى المنهج المدرسى حتى يتم علاج أوجه الضعف وتدعيم أوجه القوة فى ذلك المنهج مستقبلا.

٣ – يساهم التقويم فىعمليتى التوجيه والارشاد الفردى للتلاميذ، إذ ليس من المفيد فحسب أن نعرف خلفية التلاميذ بما لديهم من معلومات سابقة، بل ينبغى أيضاً أن نعرف مدى تحصيلهم فى الانواع المختلفة عن الاهداف لكى يتكون لدينا فكرة أفضل عن حاجات التلاميذ وقدراتهم المختلفة، ويزودنا أى برنامج شامل للتقويم بمعلومات عن التلاميذ يمكن أن تكون ذات قيمة عظيمة فى عمليات توجيههم وارشادهم[٩٥].

---

[٩٤] – رالف تايلور، مرجع سابق، ص١٣١ .

[٩٥] – رالف تايلور،مرجع سابق، ص ١٥٢ .

٤ – يهدف التقويم السليم إلى التعرف على مدى نجاح المدرسة فى تحقيق رسالتها التربوية. فنتائج التقويم تحتاج إلى ضرورة ترجمتها فى صورة يستطيع أن يفهمها المواطن والمجتمع وولى الامر وكل من له شأن بالمنهج التربوى وهذا من شأنه أن يساهم فى اصلاح البرامج التربوية المدرسية.

هذا ويشير "ديريك رونترى" Derek Rowntrey [٩٦] إلى أن روح التقويم يجب أن تثير كل قراراتنا التعليمية، صغيرها وكبيرها، فمن التقويم نوع غير تقليدى وليد وقته " تقويم بسيط"، يحدث بلا انقطاع كجزء من عملية التعليم، ويمكننا على سبيل المثال، من أن ننتقل إلى نقطة جديدة فى الحوار مع الطلاب، عندما يبدو منهم عدم الاقتناع، أو يمكننا من تعيين زملاء مألوفين لزوج من الطلاب، يبدو أن غير قادرين على التعاون معا دون منازعة مستمرة، ويوازى هذا التقويم البسيط التقويم الذاتى المستمر، الذى يؤديه الطالب بنفسه، فى صورة رجع، يتلقاه فيبين له مواضع القوة والضعف فى تعلمه. ونحن محتاجون بالاضافة إلى هذا النوع، نوعا آخر معدا إعدادا سابقا، تقويما شاملا، يتناول الخبرات التعليمية أو المنظومات ككل، يقرر فاعلية مجموعة من بطاقات العمل بالنسبة للطلاب المختلفين، أو يقرر مدى اسهام العناصر المتنوعة الداخلة فى المقررات المتعددة الوسائل التعليمية فى تعلم الطلاب – مثل مقررات الجامعة المفتوحة – حيث تستخدم كتب المراسلة، وبرامج تليفزيونية واذاعية، وجلسات زيارة جماعية، ودراسات صيفية، وتعيينات ومجموعات تجارب معملية، واسطوانات تسجيل وغيرها، وهى كلها تعمل معا كعوامل تغير. وقد نحتاج لهذا التقويم الاكثر تنظيما، تدريبات امتحانية، وامتحانات، ومقاييس اتجاهات، واستبيانات "سوسيومترية" للقياس الاجتماعى، وكذلك نحتاج إلى مهارات فى اجراء المقابلات الشخصية وفى الملاحظة الدقيقة.

ولكى يحقق التقويم التربوى دورة المنشود فى المنهج التربوى نشير فيما يلى إلى أهم التوصيات التى أتخذت فى ندوة "تطوير نظم التقويم كمدخل لاصلاح التعليم"[٩٧]:

أولا: فيما يتعلق بالتصور الاستراتيجى:

فلعل من أبرز الاتجاهات الاستراتيجية التى انبعثت من الندوة هى احلال فكرة الدائرة التعليمية وحركتها الحلزونية الصاعدة محل النظرة الخطية للعملية التعليمية.

ويترتب على هذه النظرة الجديدة إلا يمثل التقويم نهاية المطاف بل تصب نتائجه أولا بأول فى مكونات المنظومة التعليمية فتصحح مسارها.

وعلى هذا النحو يصبح التقويم بحق مدخلا لاصلاح التعليم.

ولكى يحقق التقويم هذه الوظيفة، فلا بد أن تتوافر فيه عدة مقومات، لعل من أبرز ما ظهر منها خلال الندوة ما يلى:

---

[٩٦] – ديريك رونترى، تكنولوجيا التربية فى تطوير المنهج، ترجمة فتح الباب عبد الحليم سيد، القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المركز للتقنيات التربوية، ١٩٨٤، ص٢١٠.

[٩٧] – المركز القومى للبحوث التربوية بالاشتراك مع مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس،"ندوة تطوير نظم التقويم كمدخل لاصلاح التعليم " من ١٢/٤ إلى ١٩٧٨/١٢/٧ .

أ – من حيث التوقيت:

فالتقويم ثلاث مراحل:

– المرحلة الأولى:

وتقيس خط البداية وتهتم بأمرين :

الامر الأول: التعرف على مدى توافر المتطلبات التعليمية اللازمة للمتعلمين قبل الشروع فى تعلم جديد .

والامر الثانى: مدى المامهم بمضمون هذا التعلم الجديد .

وتستمر باستمرار عملية التعلم وتهدف بصفة اساسية إلى تصحيح مسار التعليم أولا بأول .

– المرحلة الثانية:

وتستمر باستمرار عملية التعلم وتهدف بصفة أ ساسية التى تصحيح مسار التعليم أولا بأول .

– المرحلة الثالثة:

وتمثل التقويم الختامى، وتهدف إلى الكشف عن مدى ما تحقق من الأهداف الموجودة وتشخيص نقاط القوة والضعف للآفادة منها فى تطوير جميع مكونات العلمية التعليمية مستقبلا .

ب – من حيث محتوى التقويم:

حيث برزت أهمية بذل المزيد من الاهتمام لتقويم الجانبين الوجدانى والمهارى جنبا إلى جنب من المكون المعرفى، بحيث يعكس التقويم الأهداف التعليمية على نحو صادق وأمين.

كما برز أيضاً من خلال الندوة ضرورة أن يشتمل التقويم على مقاييس تكشف عن المستويات العليا من التعلم (كحل المشكلات والإبداع) بدلا من اقتصاره على المستويات المتدنية من التعلم كما تظهر فى اختبارات التذكر.

جـ – بالنسبة لمن يقومون بعملية التقويم:

فقد ظهر فى الندوة اتجاه قوى إلى ضرورة تعدد مصادر التقويم، بحيث تتعدى المعلم لتشمل آخرين من بينهم التلميذ نفسه.

د – بالنسبة لموضوعية التقويم:

فقد برز الاتجاه نحو ضرورة تحقيق أكبر قدر من الموضوعية فى مقابل الذاتية.

هـ – من حيث معايير التقويم:

فقد أحس المشتركون فى الندوة بضرورة الاستفاده مما ظهر مؤخرا من خطورة الاقتصار على المعيار السيكومترى التقليدى (المعيار جماعى المرجع) والذى يرتكز على فكرة نسبة درجة الطالب إلى درجات الجماعة التى ينتمى إليها ولهذا فهم يرون أن تتعدد معايير التقويم لتشمل على الاقل المعيار الاديومترى الذى يأخذ صورتين. إما صورة المعيار فردى المرجع أو محكى المرجع. ففى الصورة الأولى تنسب درجة الفرد إلى الفرد ذاته بين حين وآخر لمعرفة مدى التغير الذى حدث له نتيجة التعلم. أما فى الصورة الثانية فإن درجة الفرد تقارن بالدرجة التى يرى الخبراء ضرورة وصوله إليها وفقا لمحك خارجى يمثل تمثيلا حقيقيا الأهداف الاجرائية المرغوبة فى التعليم. وفى كلتا الصورتين لا تقارن درجة الفرد بدرجات الجماعة التى ينتمى إليها، كما هو الحال فى القياس السيكومترى.

و – من حيث علاقة التقويم بالعائد (المردود) الاقتصادى:

فلما كان من الامور الهامة بالنسبة لاية دولة نامية ترشيد الانفاق على التعليم نحو تحقيق أكبر مردود منه بأقل تكلفة ممكنه، ظهر فى الندوة اتجاه ضرورة امتداد وظيفة التقويم لتشمل حساب التكلفة والعائد، وتحديد مدى اسهام كل مدخل من مدخلات المنظومة التعليمية فى العائد من مخرجاتها، وبذا تتم عملية الترشيد المرغوبة.

ثانيا: فيما يتعلق بخطة العمل نحو تحقيق التصور الاستراتيجى:

حيث يرى المشتركون فى الندوة أن تحقيق الاتجاهات السابقة، يقتضى وضع خطة عمل تأخذ فى اعتبارها الامكانيات المتاحة والاولويات وفى نفس الوقت تدفع الخطى فى الطريق الصحيح. وفى هذا المجال برزت الاتجاهات والتوصيات الاتية:

أ – من أجل البدء فى تحقيق مفهوم التقويم المستمر، تحل الاختبارات الشهرية محل امتحان نصف السنة، على أن يستفاد من تحليل نتائجها فى تشخيص صعوبات التعليم وتصحيح مسار العملية التعليمية من خلال دروس

المراجعة أو الفصول العلاجية أو التربية التعويضية كما يرى الكثير من المشتركين فى الندوة أن تأخذ تقديرات التلاميذ فى هذه الاختبارات وزنا أكبر من وزن تقديراقم فى امتحانات نهاية العام.

ب –البدء فى توسيع مجال التقويم بحيث يشمل الجوانب المهارية الوجدانية. وقد تكون نقطة البدء فى ذلك تشكيل مجموعات عمل من معلمين وموجهين وخبراء لوضع صور لمقاييس و اختبارات فى هذه الجوانب يمكن استخدامها فى البداية فى بعض امتحانات النقل على أن يتم تقيمها على مراحل.

جـ – البدء فى تطوير أسئلة الامتحانات المختلفة، بحيث تشمل قياس مستوى فى التعلم أعلى من مستوى التذكر بصرف النظر عن التصنيفات العلمية لهذه المستويات، على أن تزداد نسبة مثل هذه الاسئلة وتحدد نوعياها عاما بعد آخر.

د – وبالنسبة لتعدد مصادر التقويم، يقترح البدء فى الاهتمام باستطلاع رأى التلاميذ فيما يتعلمونه، واستطلاع رأى المتخرجين فى المراحل المختلفة فى أثر ما تعلموه فى حياهم الشخصية والعامة والعلمية، وفى قدراهم على مواصلة الدراسة فى المراحل التالية، على أن يتلو ذلك اشراك اطراف أخرى فى عملية التقويم.

هـ – أن تحل أساليب التقويم الموضوعية محل الاساليب الذاتية كلما كان ذلك مستطاعا، ويمكن البدء باختبارات التحصيل. كما يمكن البدء بتطوير أسئلة المقال على نحو يقربها من الموضوعية.

و – التوسع فى مشروعات تطوير وسائل التقويم الحديثة.

وظائف التقويم:

مع أن الوظيفة الرئيسة للتقويم هو توفير التغذية المرتجعة اللازمة للمحافظة على اتزان منظومة العلمية التعليمية واستمرار نمائها إلا أننا نستطيع أن نلخص وظائف التقويم فيما يلى:

أ – وظائف تعليمية:

١ – تقويم مدخلات المنهج والكشف عن مدى كفايتها ويتضمن هذا تقويم الأهداف، والمحتوى واستراتيجيات التعلم والتعليم والمستوى الأولى للمتعلمين وحاجاقم ومشكلاقم وميولهم.

٢ – تقوم المخرجات كما تتمثل فيما اكتسبه المتعلمون فى الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية فى ضوء الأهداف المرغوبة.

٣ – تقويم مسار عملية التعلم واختيار مدى نجاح هذا المسار (من حيث المحتوى واستراتيجيات التعلم والتعليم والتفاعل الذى يحدث فى منظومة التعليم) بقصد تصحيح المسار وتوجيهه أولا بأول.

ب – وظائف تنظيمية:

١ – الحصول على المعلومات اللازمة لتقسيم المتعلمين وقبولهم وتوجيههم تعليميا أو مهنيا ووضع الخطط والبرامج اللازمة لذلك.

٢ – الحصول على البيانات اللازمة عن مدى كفاية الامكانيات المادية والبشرية بقصد الافادة منها على أفضل نحو ممكن.

٣ – الحصول على المعلومات اللازمة لاولياء الامور والمجتمع ومؤسساته المختلفة الافادة من مخرجات التعليم.

مبادىء التقويم:

١ – عملية التقويم تقدير مستمرة لمدى ما يحققه البرنامج التربوى من أهداف.

٢ – تهتم عملية التقويم بكل من الوسائل والغايات.

٣ – لا تقتصر عملية التقويم على تحديد ما اكتسبه المتعلمين من معلومات أو مهارات كفرادى بل أيضاً ما حدث من نمو فى الجماعة.

٤ – يهتم التقويم بجميع أوجه المنهج الدراسى والعوامل التى تؤثر فيه كالنواحى الادراية والامكانات البشرية والمادية، كما تهتم بنوع العلاقة التى تربط منظومة التعليم بالمنظومات الاخرى.

٥ – يشترك فى عملية التقويم كل من له صلة بالخبرات التعليمية المختلفة.

٦ – يعاد النظر فى برنامج التقويم فى ضوء التغيرات التى تطرأ على المنهج والعوامل الخارجية التى تؤثر فى المتعلمين كما يجب أن يكون البرنامج مرنا، بحيث يعدل تبعا لما يحدث من تطور فى وسائل التقويم.

٧ – لاقيمة للتقويم مالم تتم التغذية المرتجعة التى تؤدى إلى تطور المنهج.

علاقة التقويم بالبرامج التعليمية (المناهج) :

هناك أربع ركائز متصلة لاى برنامج تعليمى هى:

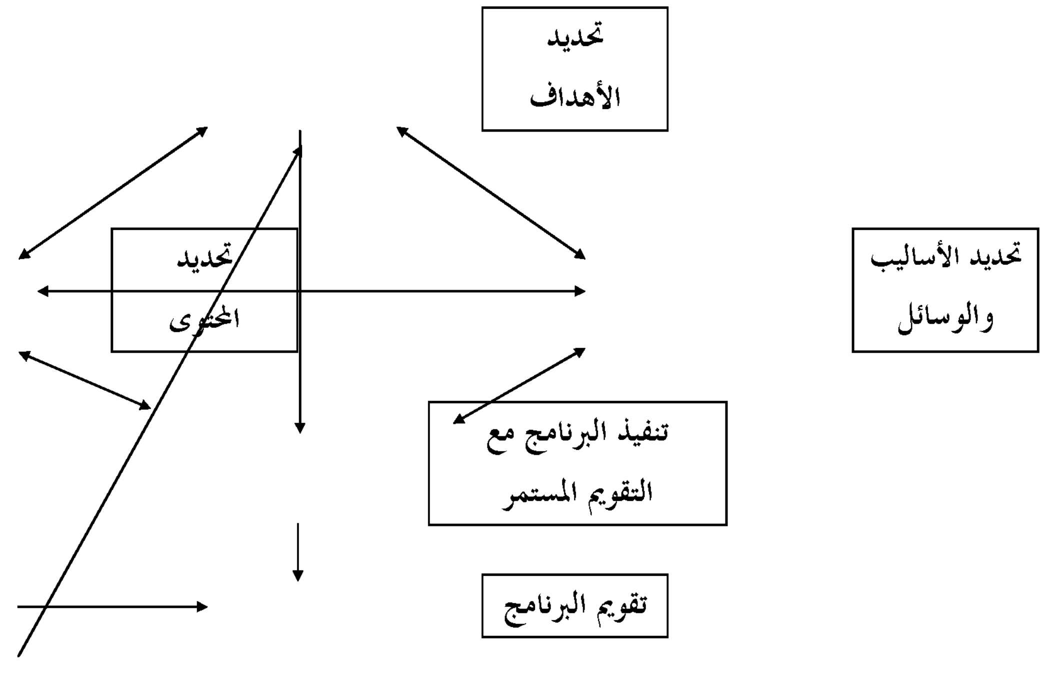
١ – الأهداف التى يسعى البرنامج أو المنهج التربوى لتحقيقها.

٢ – محتوى المنهج أو البرنامج.

٣ – الأساليب والوسائل التعليمية المستخدمة.

٤ – التقويم.

وتتضح أهمية التقويم من موقعة فى الأسلوب الديناميكى الحديث لبناء المناهج كما هو موضح بشكل



شكل رقم (٢٣)

موقع التقويم بالنسبة لركائز المنهج التربوى

يتضح من شكل (٢٣) أهمية التقويم المستمر فى تصحيح المسار والتقويم النهائى للتطوير المستقبلى كذلك تتضح العلاقة القوية بين كل من التقويم والأهداف.

الأسس التى يقوم عليها التقويم :

هناك عدة أسس يقوم عليها التقويم هى: المضمون – المستويات التعليم – تنوع المعايير – الصدق والثبات[٩٨].

أولا: من حيث المضمون:

حيث يمكن التمييز بين ثلاثة مجالات رئيسية للتعلم وهى تشكل فى مضموها جوانب النمو الانسانى وهو محور اهتمام أى عملية تعليمية وهى:

١ – الجانب المعرفى:

وهى تتضمن ما يكتسبه الفرد من حقائق ومفاهيم وقوانين ومبادىء ونظريات وتعميمات.

٢ – الجانب النفسحركى:

ويتضمن المهارات بأنواعها المختلفة (اليدوية وغير اليدوية) وإذا أسلمنا بأن مضمون الجانب المعرفى وما يشمله من مفاهيم وحقائق وعلاقات يزداد بعجلة متسارعة نتيجة للانفجار المعرفى.

٣ – الجانب الانفعالى:

ويتضمن الميول والاتجاهات والقيم وأوجه التقدير.

ثانيا: من حيث مستويات التعلم:

فلكل جانب من جوانب التعلم مستويات مختلفة نجملها فيما يلى:

١ – الجانب المعرفى:

أ – المعرفة أو التذكر أو الحفظ:

وتعنى أن يكون المتعلم قادرا على تذكر المعلومات وتعريف المفاهيم والقوانين والنظريات التى سبق له دراستها.

ب – الفهم:

ويقصد به قدرة المتعلم على شرح أو تفسير أو ترجمة معلومات أو حقائق كان قد درسها بشرط أن تعطى له الاسئلة محورة وغير مباشرة.

جـ – التطبيق:

ويقصد به قدرة المتعلم على استخدام القوانين والنظريات فى مواقف عملية أو تطبيقية محدده.

د – التحليل:

ويقصد به قدرة المتعلم على تحليل المعرفة إلى عناصرها أو أجزائها.

هـ – التركيب:

ويقصد به قدرة المتعلم على الربط بين العناصر المختلفة للمعرفة أو الخبرة لتكوين نمط معرفى لم يكن واضحا من قبل.

و – التقويم:

---

٩٨ – فاروق فهمى،"الاتجاهات الحديثة فى التقويم"، مجلة العلوم الحديثة، العدد الأول، السنة السابعة عشر، يونيه ١٩٨٤،ص ص٦٠ – ٦٣.

ويعنى قدرة المتعلم على الحكم قضية أو مسألة ما.

ز – الابداع:

يقصد به قدرة المتعلم على الابتكار.

وقد قام المؤلف بإعداد اختبارات موضوعية تمثل المستويات السابق الاشارة إليها خلال بحوثه المختلفة(*).

٢ – الجانب الوجدانى (الانفعالى):

وله أيضاً مستويات تبدأ بالاستقبال (الانتباه) وتنتهى بالتفكير أو الحكم القيمى مرورا بالاستجابة.

٣ – الجانب النفسحركى(المهارى):

ويشمل المهارات (الاكاديمية أو العقلية والمهارات اليدوية التى يكتسبها المتعلم).

وقد قام المؤلف بإعداد بعض المقاييس الخاصة بتقويم المهارات اليدوية والمقاييس الخاصة بتقويم المهارات الاكاديمية كجزء من بحوث ما بعد مرحلة الدكتوراه علما بأن جميع هذه المقاييس والاختبارات هى خاصة بتدريس العلوم (مجال تخصص المؤلف) وأن كان هذا لا يمنع من إعداد مقاييس واختبارات مشابهة فى شتى التخصصات الدراسية بشرط مراعاة الاصول الموضوعية الخاضع بوضع المقياس أو الاختبار فى المادة الدراسية المعينة.

ثالثا: من حيث تنوع معايير التقويم التى ينسب إليها الطالب:

إذ يجب أن يعتمد التقويم على أكثر من معيار ينسب إليه الطالب وهذه المعايير هى:

أ – المعيار السيكومترى:

أى تحديد موقع الطالب بالنسبة لزملائه بمقارنة درجاته بدرجاتهم فقط ويسمى هذا المعيار (جماعى المرجع).

ب – المعيار الاديومترى:

أى تحديد موقع الطالب بالنسبة للمحك الخارجي ولذلك يسمى هذا المعيار (محكى المرجع). وقد سبقت الاشارة فى ذات الفصل إلى هذين النوعين من معايير التقويم.

هذا وتكاد نظم التقويم الحالية تقتصر على المعيار السيكومترى والذى من أهم عيوبه مستوى الطلاب ككل لان أداءها لا يقارن بمحك خارجى كالأهداف المنشودة.

وبتطوير مفهوم التعلم أصبح المعيار الاديومترى الذى يرفع مستوى كل متعلم مهما كان موقعه عن الجماعة هو المعيار الافضل والبديل عن المعيار السيكومترى التقليدى.

(*) حسام محمد مازن، اختبارات ومقاييس فى العلوم، الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٨.

رابعا: تحقيق الصدق والثبات:

ويقصد بصدق المقياس أو الاختبار أن يكون صادقا فيما يدعى قياسه فإن كان لقياس المهارة فيجب أن تعكس عباراته هذا الاتجاه وأن كان لقياس الجانب المعرفى فيجب أن تنصب بنوده لقياس هذا الجانب وليس لقياس جوانب أخرى سواه.

أما ثبات المقياس أو الاختبار فيقصد به ثبوت نتائجه مهما أعيد تطبيقه على نفس العينة من الطلاب أى يجب إلا تتفاوت نتائج الاختبار تفاوتا كبيرا إذا كان الفارق الزمنى بين التطبيقين الأول والثانى صغيرا وألا تتأثر درجاته بذاتية المصحح.

خطوات وضع برنامج التقويم :

يمكن تلخيص الخطوات التى تتبع فى وضع برنامج التقويم فيما يلى:

١ - توضيح فلسفة المؤسسة التعليمية وتحديد أهدافها:

أن أولى خطوات برنامج التقويم دراسة الفلسفة التى تقوم عليها المؤسسة التعليمية ووظيفتها ومن ثم تحديد الاهداف التى تحققها وينبغى تقويم تلك الأهداف فى ضوء الاسس الاجتماعية والنفسية للمنهج كما يجب البحث فى امكانية تحقيق الأهداف فى زمن معين وتعد هذه الخطوة هامة جدا إذ إنه مالم نتأكد من صحة الأهداف التى نسعى إلى تحقيقها فإن كل خطوة بعد ذلك لاتعنى شيئا لانها تقوم على أساس غير سليم.

٢ - وضع اغراض التقويم:

لقد سبق أن بينا أن للتقويم اغراض ووظائف عدة – ولذلك يجب تحديد الهدف من عملية التقويم وفى هذا المجال نود أن نشير إلى أن هناك أنواعا للتقويم تختلف اغراض كل منها.

أ – تقويم المدخلات:

ويشمل تقويم الأهداف والمستوى المبدئى للمتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم والامكانيات المتاحة ويتم هذا قبل البدء فى عملية لتخطيط للمنهج أو الوحدة التعليمية.

ب – التقويم الداخلى للمنهج:

ويهدف إلى التأكد من صحة المخطط للموضوع.

جـــ – التقويم المستمر أثناء تنفيذ عمليتى التعلم والتعليم:

ويهدف هذا التقويم لتوفير التغذية المرتجعة لتصحيح مسار العملية التعليمية أولا بأول، ويعتبر هذا النوع من التقويم جزء أساسى من عمليتى التعلم والتعليم اليومية.

د – تقويم مخرجات المنهج:

ويهدف إلى قياس مدى فاعلية المنهج فى تحقيق أهدافه (ويسمى أحيانا التقويم الخارجى النهائى) ويهدف هذا التقويم إلى تحقيق الوظائف السابق الاشارة إليها وأهمها تطوير المنهج.

٣ - اختيار وسائل التقويم ومواقفه:

وتختلف هذه الوسائل باختلاف الهدف من التقويم واختلاف المواقف التى تتم فيها.

٤ - تنفيذ التقويم:

وتختلف طريقة استخدام وسائل التقويم باختلاف الوسيلة أو الموقف وقد يقوم المعلم أو المشرف الفنى أو مدير المدرسة أو المتعلم أو ولى الامر بهذه الخطوة كما قد تتم الاجراءات فى حصة (الاختبارات) أو تستمر لمدة طويلة (فى حالة استخدام البطاقات التتبعية) إلا إنه يجب العناية بجمع المعلومات وتبويبها واستنتاج ما تدل عليه النتائج فكما قلنا سابقا أن التقويم ليس مرجع عملية قياس فحسب، بل يتضمن أيضاً تحليل هذا القياس وتشخيص نواحى واكتشاف طرق العلاج.

٥- اعادة التقويم:

إن نتائج عملية التقويم ليست نهائية ومن ثم فهناك حاجة دائمة لاعادة التقويم.

من الذى يقوم بعملية التقويم؟ :

أشرنا من قبل أن التقويم فى مجتمع ديمقراطى ينبغى أن يكون عملية تعاونية بين جميع المعنيين بالامر سواء فى التخطيط أو التنفيذ، والتقويم يشترك فيه المعلم ومدير المدرسة والتعلم وولى الامر بل والمؤسسات الاجتماعية الاخرى، ويمكن تلخيص دور كل منهم فى هذه العملية.

١ – دور المعلم فى عملية التقويم:

المعلم هو أحد العوامل الفعالة فى العملية التربوية وهو إذ يتابع تنفيذ المنهج ومدى التأثر بالمعلمين به يعد أقدر الناس على القيام بعملية التقويم فهو عن طريق الاختبارات التى يجريها يمكن أن يتبين مدى نمو المتعلمين كأفراد وكمجموعة كما أنه عن طريق الملاحظة وتتبع سلوك المتعلمين داخل الفصل وخارجه يدرك المشكلات التى يعانون منها ويدرس حاجاتهم وميولهم استجاباتهم لمواقف التعلم هذا بالاضافة إلى إنه كمختص فى التعلم يعرف كيف يلتمس مواطن الضعف والقوة فى المنهج وهو عن طريق ما يقوم به من تقويم يمكن أن يعدل من طريقته وأساليبه بحيث يأتى بأحسن النتائج التى تحقق الأهداف المرغوبة.

٢ – دور المتعلم فى عملية التقويم:

المنهج لم يوجد إلا من أجل المتعلمين ومن أجل تحقيق نموهم السليم ولذلك ينبغى أن يؤخذ رأى المتعلمين فيما بدرسونه وفيما يوفر لهم من أنواع النشاط كما يجب أن يتعلموا كيف يقومون أنشطتهم ويعرفون إلى أى مدى قد حققت الأهداف المرجوة.

٣ – دور مدير المؤسسة التعليمية فى عملية التقويم:

المدير بما لده من سلطة على الجهازين الادارى والفنى بالمؤسسة التعليمية يعد أحد العناصر العامة فى عملية التقويم ومن أهم واجباته فى هذا المجال قياس مدى نجاح وسائل الادارة والاشراف فى تحقيق الأهداف العامة للتعلم، وهو كقائد تتوافر لديه فرصة الاشراف على جميع الخبرات التعليمية مما يؤهله لتبين نواحى القوة والضعف فى المنهج بمواده المختلفة ووسائل تنفيذه والامكانيات المتاحة.

٤ – دور المشرف الفنى فى عملية التقويم:

تقوم وظيفة المشرف بطبيعتها على التقويم ولكن يجب إلا يقتصر عمل المشرف على مجرد تقويم كفاية المعلم، بل ينبغى أن يمتد ويشمل تقويم المنهج الدراسى فهو بما له من خبرة فى التعليم وبما يتاح له من فرص لملاحظة تنفيذ المنهج فى أكثر من مدرسة والاجتماع بعدد كبير من المتعلمين يمكن أن يكون تقويمه للمنهج أكثر موضوعية وأن تكون مقترحاته نافعة ومجدية.

٥ – دور أولياء الامور فى عملية التقويم:

مع أن دور أولياء الامور فى مجتمعات الدول النامية حيث تنتشر الامية وتعوق الظروف الاقتصادية والاجتماعية قيام كثير من الأسر بدورها فى تربية الاطفال تربية سليمة إلا اننا لا يمكن أن نهمل آراء أولياء المتعلمين فى تربية أبنائهم باعتبارهم مشرفين على سلوك أبنائهم خارج المدرسة ويمكنهم تبين نمو هذا السلوك بصورة أكثر مما تفعل المدرسة، ومن

هنا يأتى أهمية أخذ آرائهم فيما تقدمة المدرسة لابنائهم من تعليم عن طريق الاتصال الشخصى بينهم وكتابة التقارير اليهم وتلقى مثلها ولكن ينبغى أن يراعى ظروف أولياء الامور وقدراهم فى هذا المجال •

٦ – دور المؤسسات الاجتماعية الاخرى فى التقويم:

إن التعليم كمنظومة فرعية من منظومة المجتمع له علاقات متعددة مع المنظومات الفرعية الاخرى كمؤسسات الخدمات والانتاج، سواء باعتبار أن مدخلاته هى مخرجات لمنظومات أخرى، أو أن مخرجاته هى مدخلات لمثل هذه المنظومات• ومن ثم، فلا بد للمؤسسات الاجتماعية الأخرى أن يكون لها دور فى تقويم عمل المؤسسات التعليمية•

الذاتية والموضوعية للاختبارات التحصيلية المدرسية المستخدمة حاليا للتقويم :

إن الاختبارات المدرسية بصفة عامة وبوضعها الحالى أو حتى بصورة تقرب من وضعها الحالى ليست حديثه الاستعمال كمقاييس بل ان بعض المؤرخين يرجع استعمالها إلى سنة ٢٢٠٠ قبل الميلاد فى الصين•

إن الاختبارات المدرسية منتشرة فى جميع أنحاء العالم بأساليب ان تفاوتت شكلا فإنها أساسا قد تكون متشابهة• و لاتوجد للان دولة من الدول أمكنها الاستغناء عن هذا النظام تماما رغم الصيحات الشديدة التى نبعث فى كل أونه ضد نظم الامتحانات ومن كل مكان مما يدل على أن نظام الامتحانات المدرسية شر لابد منه• ذلك لأنه لابد من وسيلة ما لمقارنة التلاميذ وكفاياتهم ومن هذه الكفايات نحكم على التلميذ من حيث صلاحيته للاستمرار فى نوع خاص من التعليم أو لتأدية خدمة أو مهنة خاصة أى اننا محتاجون دائما إلى أسلوب نتبعه لتوجيه التلميذ توجيها تربويا أو مهنيا صالحا• هذا ولم تصل أساليب التربية فى تطورها وتقدمها إلى اتباع نظام يقوم بذلك تماما ليحل محل نظام الامتحانات أو الاختبارات المدرسية العميقة الممقوته الخالية من أى ميزه مطلقا اللهم إلا إذا قلنا أنها تحفز التلميذ للعمل وحتى هذه الميزة الظاهرية من السهل نقضها لان التربية الحقة لا تتطلب محفزات خارجية غير شريفة كالمنافسة فى الامتحان•

ونحاول فيما يلى إلقاء الضوء لوضع الاختبارات أو الامتحانات التحصيلية المدرسية المستخدمة حاليا فى التربية والتعليم بوضعها على ميزان الذاتية والموضوعية وذلك فى محاولة مخلصة من أجل أن نهتم جميعا بتجويدها وأن نسعى للعمل على تطويرها وتحسينها والرفع من مستوى فعاليتها حتى تؤتى أكلها كل حين•

الاختبارات التحصيلية الدراسية والمعارضين والمؤيدين لها:

إن موضوع الاختبار التحصيلى من الموضوعات التى تتضارب أقوال الناس بصفة عامة وآراء المهتمين بالتربية بصفة خاصة فمنهم من يؤيد النظم الحالية للاختبارات التحصيلية ويسوق الحجة تلو الاخرى تأييدا الموقفه منها، والبعض الاخر يعارض مستندا على النواحى السلبية الناجمة عن استخدام الاختبار، هذا بينما يرغب جمهور المعلمين فى غالبيتهم فى الحفاظ على الاختبار التحصيلى لانهم يرون فيه الوسيلة الوحيده لقياس النمو والتقدم العلمى الذى يحققه تلاميذهم فى دراسة العلوم المختلفة كما انهم يرون فى الاختبارات وما تسفر عنه من نتائج وسيلة لتقويم عملهم، وفعالية الطرق والأساليب التى يستخدمونها فى تدريسهم لكى تتبح لهم اعادة النظر فيها الرقى بمستواها أو تحسينها وتجويدها فى ضوء ما تسفر عنه من نتائج• هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإن الاعتماد الكلى على ملاحظات المعلم العابرة غير المنظمة والتى تستند إلى التقرير الفردى البحت أمر لا تقبله فى تقرير مصير أبناء الدولة والمعلمون يرون فى الامتحانات

الجيدة أساسا موضوعيا ويستندون إليه فى احكامهم. وقصة المخترع العبقرى "توماس أديسون" الذى ملأ الدينا باختراعاته والذى كان يلقبه معلمه "ذا الرأس العضن" ليست بعيدة عن الاذهان ولا يخفى أن الاختبارات التحصيلية الجيدة كثيرا ما تكون حافزا للطلبة على الدراسة وتدفعهم لبذل المزيد من الجهود لمضاعفة تحصيلهم العملى ومن هنا لم يسمع أبنا أو أخا أو قريبا له يقول "أننى لا أستطيع الخروج اليوم فإن لدى امتحانا غدا".

فالامتحانات أو الاختبارات فى كثير من الاحيان هى التى تقرر متى وماذا وكيف يدرس الطالب وللامتحان أو الاختبار الجيد أثر لا ينكر فى دفع عجلة التعلم إلى الامام.

والامتحان أيضاً يدفع المعلم إلى التفكير فى أهداف العمل الجيد التربوى على ضوء الافعال والنتائج التى يطالب طلبته بتحقيقها فى اختباراته التى يعقدها لهم بين الحين والاخر وهى كثيرا ما تساعده – إذا ما أنتهج النهج العلمى فى وضعها – على تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف لدى تلاميذه فيعمل على معالجتها بالأسلوب المناسب الذى يساعده على تحسين أدائه وطرائفه فى التدريس.

إن التعليم **Education** والتقويم **Evaluation** متلازمان تلازماً وثيقا الامر الذى جعل الفصل بينهما هو ضرب من المستحيل.

أهم المساوىء التى تشوب الاختبارات التى تستخدم حاليا فى تقويم المتعلم:

١ – تعتبر الاختبارات التحصيلية الحالية غرضا فى ذاتها الامر الذى يجعل كل من التلميذ والمنزل والمدرسة يعمل على خدمتها، فبعد أن كان الغرض من التربية هو تحقيق النمو الشامل (جسميا وعقليا واجتماعيا وروحيا ومهنيا) المتكامل المستمر للتلميذ أصبح الغرض منها اليوم هو إعداده للاختبار أو الامتحان وتتنوع وتتعدد السبل لتحقيق هذا الهدف كتعاطى الدروس الخصوصية أو اللجوء إلى حفظ المعلومات دون ما اهتمام أو غناية بفهمها أو توظيفيها لحل مشكلات الفرد والمجتمع، الامر الذى يجعل البعض يضحى بأساليب التربية الحديثة وأغراضها النبيلة وتقديمها قربانا على مذبح الامتحانات المدرسة وتنقلب التربية فى النهاية إلى مجرد تعليم سطحى فى أضيق حدوده.

٢ – تسبب الاختبارات التحصيلية الحالية تنفير التلميذ من دراسة العلوم المختلفة فقد تكون مادة العلوم (مثلا) من المواد المحببة إلى نفوس بعض التلاميذ بل أن بعضهم قد تستهويه الانشطة العلمية المصاحبة لتدريس هذه المادة، غير أنها قد تصبح فى نظره ثقيلة مملة إذا ما أحيطت بنوع من الرهبة الامتحانية الأمر الذى يجعل التلميذ كارها فى النهاية لهذه المادة بعد أن كان يود دراستها كنوع من التشوق والمتعة والاتصال والتعاون والتنافس تلك التى تعتبر أحد جوانب الأهداف الانفعالية **Affective** التى ينبغى أن يهتم بها تدريس العلوم جنبا إلى جنب مع الاهداف المعرفية **Cognative** والأهداف النفسحركية **Psychomotor**.

٣ – تدفع الاختبارات التحصيلية الحالية التلميذ إلى التحايل فى استذكار المقررات الدراسية فلا يحاول اتقان دراسة جميع أجزاء المقرر الواحد بل يكتفى عادة باتقان اجزاء من مقرر واحد تلك الاجزاء التى يتوقع سؤاله فيها فى

الاختبار، كما أن المعلم هو الاخر قد يميل بسلامة نية ودون ما قصد منه أيضاً إلى الاهتمام بنفس الاجزاء من المقرر واهمال ما عداها.

٤ - تشجع الاختبارات بوضعها الراهن التلميذ على الحفظ وبذلك فهى تقتل لديه روح الابتكار والابداع. فالعمليات الابتكارية ولو أن أثارها ثابته عميقة إلا انها تحتاج إلى وقت غير قصير بعكس الاستذكار فإنه مريح وسريع ولكن اثاره سطحية سريعة الزوال. والتلاميذ المعتزون بقدرتهم الابتكارية يبدءون أحيانا بأصعب أسئلة الاختبار ويصرفون وقتهم فى التفكير فيها والتفنن فى تكوين اجابتها وبذلك يضيع الوقت المخصص للاجابة عن بنود الاختبار ويفوق عليهم ممن يملاوا وقت الاجابة بما حفظه ولم يفكر فيه، ومن آثار هذا ظهور الملخصات الخارجية (سلاح التلميذ - تبسيط العلوم - المرشد فى العلوم.. إلى آخره) تلك التى تهدف فقط إلى إعداد التلميذ لاداء الامتحان فى مادة العلوم.

٥ - لقد أدى ظهور الاختبارات الحالية إلى ظهور الدروس الخصوصية والاهتمام الشديد بها حاليا من جانب أولياء الامور حتى وأن لم يكن ابنه فى حاجة إلى هذه الدروس ولكن طمعا فى حصوله على أعلى الدرجات فى الامتحان وبالتالى امكانية الحاقه بالكلية التى يتنافس على الالتحاق بها الكثير من الطلاب (الطب - الصيدلة - الهندسة - الاقتصاد والعلوم السياسية مثلا) كما يهتم بالدرس الخصوصى التلميذ نفسه اما عامدا متعمدا كنوع من الغيرة مثل باقى زملائه الذى يأخذون دروسا خصوصية وإما رغبة فى تحسين مستواه التحصيلى فى مادة العلوم من كل هذا يتبين ما للاختبار الحالى فى تدريس العلوم من آثار سيئة تؤدى إلى عدم قيام التربية بوظائفها كاملة.

وأنواع الاختبارات التحصيلية المستخدمة حاليا فى تقويم التلميذ اثنان.

أولهما: الاختبار المقالى وقد يسمى احيانا الاختبار التقليدى.

وثانيهما: الاختبار الموضوعى وهذا ولم يكن يخطر ببال أحد فى الماضى إنه من الممكن الطعن فى صلاحية الاختبار.

وفى تقرير صادر عن مجلس التربية الامريكى سنة ١٩٣٦ نجد الفقرة التالية: ما من أحد يشك فى القيمة التربوية للتدريب على مهارة الانشاء، ولكن بالنظر إلى الادلة الثابته التى تشير إلى عدم صلاحية هذا النوع من الامتحان لقياس قدرات الطلبة مدى تحصيلهم العملى"

والحق أن تقويم اختبار المقال رغم مزاياه التربوية العديدة أمر بالغ الصعوبة ويكاد يكون من المستحيل الاتفاق على تقويم هذا النوع من الامتحان بشكل رقمى، ولو أعطينا موضوعا ما لاثنى عشر مصححا لحصلنا على أثنى عشر تقديرا رقميا مختلفا لنفس الموضوع. إن معايير التصحيح لاتختلف فقط من مصحح إلى آخر بل تختلف بالنسبة للمصحح الواحد من وقت لاخر، وهذا يوضح صعوبة توحيد معايير القياس فى هذا النوع من الاختبار التقليدى أو المقال.

لقد قام الباحثان (كوفمان، وكيرفعان عام ١٩٦٨) بدراسة على الاختبار القبول فى الجامعة الامريكية، وتبين لهما أن بعض المصححين يعطون الدرجات بسخاء فى حين يتصف البعض الاخر بالشح والتقتير.

كما أجرت اللجنة الفرنسية للتربية تحقيقا مماثلا للتحقيق الذى قامت به اللجنة الامريكية، وقد وردت العبارة التالية فى ختام تقريرها ٠

وعند تصحيح موضوعات المقال فإن الاختلاف فى التقويم هو القاعدة والاتفاق هو الشواذ ٠

ومن الامور التى تعيب اختبار المقال أيضاً تدخل عوامل أخرى فى التقويم لاتمت إلى الموضوع بصلة كالأسلوب وحسن التعبير والذى يؤثر تأثيرا كبيرا على حكم المصحح، ثم على نتيجة المتعلم الممتحن٠ فلو أن طالبينكتبا فى موضوع علمى كالطب (مثلا)، وكان أسلوب أحدهما أفضل من أسلوب زميله، فمما لاشك فيه أن صاحب الأسلوب الأفضل وليس المعلومات الأفضل هو الذى سيحظى بالتقدير٠ وقد ظهر من التجربة التى أجراها (جوسلبنح **Joslling** سنة ١٩٦٦)، والتجربة التى أجراها (سكانل **Scanel** ومارشال **Marchal** سنة ١٩٦٧)، أن الدرجات التى يحصل عليها المتعلم تتأثر بشكل مباشر بقدرته على التعبير وصحة الاملاء والتمكن من القواعد اللغوية وتحسين الخط٠ وقد أوضحت التجربة أيضاً أن الطالب الذى لايعرف سوى القليل من المادة العلمية ولكنه يستطيع أن يلبس هذه المعلومات القليلة ثوبا من العبارات المنتقاه كثيرا ما يصلح فى أن يترك لدى المصحح انطباعا حسنا يمكنه من الحصول على درجة جيدة فى حين يكون الفشل نصيب زميله الذى يملك المعلومات العلمية نفسها، ولكنه يفتقر إلى حسن التعبير عنها٠

الاختبارات الموضوعية :

الاختبارات الموضوعى هو الطريقة العملية الحديثة لقياس مستوى التحصيل، وهو كما يدل اسمه – موضوعى إنه لا يخضع لا هواء المصححين وتقديراتهم الذاتية وفى الاختبار الموضوعى نجد سؤالا تتلوه اجابات متعددة، ويطلب إلى المتعلم أن يختار الاجابة المناسبة من بينها٠

وفترة الاختبار الموضوعى قديمة ترجع إلى سنة ١٨٢٧ عندما اقترح (جيريمى بنثام) أن يجرى اختبار الموظفين المديرين عن طريق امتحان تحوى أسئلة ليس لها سوى اجابة واحدة، وللتأكد من أن الاختيار يتم بشكل عشوائى نعهد إلى طفل صغير بمهمة اختيار الاسئلة٠

وتنسب الاختبارات الموضوعية الحديثة الى العالم "بينيه **Pient**" سنة ١٩٠٥ إذ يرجع الفضل إليه فى تطويرها، والاختبار الموضوعى يفصل بين المهارات، ويفحص مهارة واحدة فى الوقت الواحد، والاختبار الموضوعى يفصل بين المهارات بعضها ببعض كما هو الحال فى اختبار المقال، فاختبار الاملاء(مثلا) يفحص الاملاء فقط، واختبار المفردات يقتصر على المهارات الإملاء.

وعدد الاسئلة فى الاختبار الموضوعى كبير جداً قد يصل إلى المائية أو الثلاثمائة أحيانا، وقد يصل إلى الامر الذى يمكن واضه الاسئلة من المسح الشامل للمادة الدراسية، وتغطيه جميع النقاط العلمية الهامة٠ ويقوم واضع هذا النوع من الاختبار فى العادة بدراسة مستفيضة للمنهج، والمهارات التى يهدف إلى تنميتها لدى الدارسين، وتوزع الدرجات حسب أهمية كل مهارة من هذه المهارات وحاجة الطالب إليها والاهداف العامة للتعليم فعمل واضع الاختبار الموضوعى يشبه عمل مؤلف الكتاب إلى حد كبير من حيث اختيار المادة والانتقال من السهل إلى الصعب بالتدريج٠

ويمكن بهذا النوع من الاختبارات الانتقال التدريجي والتغلب على عوائق القلق التى تسيطر على الطالب فى العادة لدى دخول الامتحانات، فتعود إليه ثقته بنفسه عند اجابته على الأسئلة السهلة اولا، ويشعر بالراحة ويتابع الاجابة باطمئنان .

يصبح الاختبار الموضوعى نافذ المفعول كأداة صالحة للتقويم، لابد من التأكد من الأمور الآتية .

أ – صدق الاختبار

ويكون الاختبار صادقا عندما يفحص المهارات والاهداف التى اهتم المنهج التى جارى بتدريسها فعلا فى الفصل .

ب– ثبات الاختبار:

ويقاس ثبات الاختبار الموضوعى باجرائه فى مناسبات مختلفة فإن أعطت العينة المفحوصة نتائج ثابته لنفس المجموعة من الطلبة كان الاختبار ثابتا وصالحا للتطبيق .

جـ –قدرة الاختبار على التميز:

ويقصد بها القدرة على التميز بين المستويات المختلفة للطلبة، أو يجب أن يحوى الاختبار أسئلة تثير اهتمام جميع فئات الطلبة قويهم وضعيفهم، وتحليل اجابات الطلبة يمكن أن يساعد على تحسين بنود الاختبار والاستغناء عن البنود التى لا تنجح فى ذلك .

ومن بين الامور التى ينبغى التأكد منها عند وضع الاختبار الموضوعى ما يعرف بدرجة الصعوبة، ويمكن التوصل إلى ذلك عن طريق التحليل الاحصائى لاجابات الطلبة، وقد تبين ان أفضل أنواع الاختبار هو ما يتراوح درجة الصعوبة فيه بين الخمسين إلى الستين بالمائة .

وهكذا يتبين لنا أن وضع الاختبار الموضوعى الجيد يحتاج إلى جهد وصبر ووقت وعلم ودراسة وبحث وتحليل، والنماذج الضعيفة التى نراها فى مدارسنا لا تعتبر ممثلة لهذا النوع من الاختبار نظرا لافتقارها للكثير من هذه النماذج، وللمدرس الذى يفتقر إلى الخبرة والتدريب الكافيين فى إعداد واستخدام هذا النوع من الاختبارات كل الحق فى أن يشعر بعدم الرضا فالامتحان التقليدى أسهل إعدادا وأقل عرضه للنقد .

ويقابل صعوبة الإعداد الاختبار الموضوعى سهولة التصحيح والدقة البالغة فى التقويم ويمكن تصحيح ورقة الاجابة التى تحوى مائتى سؤال فى ثوان معدودة إما بواسطة الالة أو بواسطة البطاقة المثقوبة والتى يستطيع المعلم إعدادها بنفسه شريطة أن تكون اجابة الطالب على بطاقة معدة خصيصا لهذا الغرض .

كلمة ختام :

قبل أن نختم هذا الموضوع – موضوع الاختبارات التحصيلية المستخدمة حاليا فى تقويم التلميذ بمدارسنا تجدر الاشارة إلى أن هذه الاختبارات إنما تهدف فقط فى النهاية إلى قياس تحصيل الجانب المعرفى من حقائق ومفاهيم ومعلومات ومبادىء وقواعد ونظريات كما انها هى اختبارات مقالية فقط وفى هذا الصدد ينبغى التنويه بأن هناك من الاساليب ما يمكننا من تطوير الجانب الذاتى فى اختبارات المقال كالاكثار من عدد الاسئلة التى يحويها وتوزيع الدرجات فى اختبار المقال على الاسئلة، وتوزيع الدرجة الكلية للسؤال بين العناصر المختلفة للمقال، بالاضافة إلى تعدد المصححين، وهى أمور من شأنها أن تزيد من الموضوعية فى تصحيح هذا النوع من الاختبارات .

وخلاصة القول ان لكل نوع من هذين النوعين من الاختبارات مزايا وحدودا ويمكننا أن نصل إلى نوع من التوازن فى الاختبارات إذا أعتبرناهما مكملين أحدهما للاخر وكل منهما يزودنا بالمعلومات والحقائق التى نحتاجها، كما يمكن أن نمزج بينهما بحيث نتمكن من الحصول على صورة صادقة لمستوى الطالب العلمى والتحصيلى . ومن جهة أخرى يمكننا أن نشجع المعلم على القيام بإعداد اختبارات تحصيلية موضوعية فى مجال تخصصه على أن تتنوع هذه الاختبارات طبقا لتنوع أهداف التدريس.

المراجع

المراجع المستخدمة (العربية والاجنبية)

"مرتبة طبقا لاسبقية استخدام كل مرجع"

(١) حسين سليمان قورة: الاصول التربوية فى بناء المناهج، الطبعة الثالثة، القاهرة: دار المعارف،١٩٧٢ ٠

(٢) محمد زياد حمدان: المنهج – أصوله وأنواعه ومكوناته، الطبعة الأولى الرياض: دار الرياض للنشر والتوزيع، ١٩٨٢ ٠

(3) Benjamem S. Bloom, and Others, A Taxonomy of Educational Objectives, Hand book 1:David Mckay Co., Inc., 1974.

(٤) فوزى طه ابراهيم، رجب أحمد الكلزه، المناهج المعاصرة، الطبعة الأولى، الاسكندرية: منشأة المعارف، ١٩٨٣ ٠

(5) David R. Krthwohl, and Others, Taxonomy of Educational Objectives, Hand Book 11: Affective Domain, New York, David Mckay, 1964.

(٦) ابراهيم بسيونى عميرة: المناهج وعناصره، الطبعة الأولى، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٦.

(7) A, Molnar, and J. Zahorik, Curriculum Theory, Washington, D.C, ASCD, 1977.

(8)S, Cohan, The Elementary School in the Twen treth century: A Social Context, In, Good Iad, J. and Shane, H. The elementary School in the United States. The 72 nd Year-Book of The NDDE, Chicago: The University of chicago, Press, 1973.

(9) Ralph Tyler, Basic Principles of currriculum and instruction, Chicago, Press, 1975.

(10) J. Goodlad and Associates, Curriculum Decisions and Data Sources, Waltham, Mass: Blaisdell Publishing Co., 1972.

(١١) محمد على نصر:المناهج، الطبعة الأولى ، المنيا: دار نفرتيتى للطباعة والنشر، ١٩٧٩.

(12) W. Popham, and E. Baker, Systematic instruction Englewood cliffs, N.J: Prentice Hall, Inc, 1970.

(13) H. Taba, Curriculum Development, Theory and Practice, New York: Harcourt, Brace and World, Inc, 1962.

(14) J. Mc Donald, Educational Models for instruction, in Theories of instruction, Edited by J. Donald and R. Leeppet Washingtion. D.C. ASCD, 1965.

(15) M. Johnson , “Definitions and Models in Curriculum Theory”, Educational, April, 1967.

(16) A. King ،and J. Brownell, Encounter: A Theory of curriculum which Affirms the centrality of the communities of Discourse, In, Hyman, 1973.

(17) Gwynn and chase, Curriculum Principles and Social Trends, New York: Mac Millan Co. 1969.

(18) R. Zais, Curriculum: Principles and Foundations, New York: Thomas Y. Growell Co., 1976.

(19) R. Travers, Toward Taking the fun out of Building a Theory of Instruction in Rational Planning in curriculum and Instruction, Washington, D.C. NEA, 1967.

(٢٠) فرنسيس عبد النور ، التربية والمنهاج، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الاهرام،١٩٧٣ ٠

(21) V. Anderson, Principles and Procedures of Curriculum Improvement, New York: Ronald Press, 1956.

(22) J. Egglestin , The Sociology of the School Curriculum, London: Routledge and Kegan Paul, 1980.

(23) R. Tyler, Basic Principles of Curriculum and Instruction,Chicago, Press,1975.

(٢٤) محمد زياد حمدان، التدريس الحديث، أصوله وخصائصه، بيروت: مؤسسة الرسالة،١٩٨٢

(٢٥) آن انستازى، سيكولوجية الفروق الفردية ترجمة السيد محمد خيرى وآخرين، القاهرة: الشركة العربية للطباعة والنشر، (ب،ت)٠

(٢٦) جون ديوى،الديقراطية والتربية، مقدمة لفلسفة التربية، ترجمة متى عقراوى وآخرين، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٦ ٠

(27) Carter V. Cood, Dictionary of Education 2nd . Ed., MC Grow -Hall Book Co., Inc., 1954.

(٢٨) الدمرداش عبد المجيد سرحان،المناهج المعاصرة، القارة : دار النهضة العربية، ١٩٨٨ ٠

(٢٩) محمد العروسى،التربية الاسلامية بين المنهج والمدرس، مكة المكرمة: المركز العالمى للتعليم الاسلامى،١٩٨٣ ٠

(٣٠) عبد الحليم خلدون الكنانى، تخريج المعلمين حسب التربية الاسلامية مكة المكرمة : المركز العالمى للتعليم الاسلامى، ١٩٨٣ ٠

(٣١) محمد قطب، منهج التربية الاسلامية، الجزء الاول، الطبعة السادسة، بيروت : دار الشروق، ١٩٨٢ ٠

(٣٢) حسن عبد العال، التربية الاسلامية فى القرن الرابع الهجرى، القاهرة: دار الفكر العربى، (د٠ت)٠

(٣٣) رالف تايلر ، أساسيات المناهج، ترجمة أحمد خيرى كاظم، وجابر عبد الحميد، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٢ ٠

(٣٤) عبداللطف فؤاد ابراهيم ، المناهج، القاهرة: مكتبة الانجاو المصرية،١٩٦٧ ٠

(٣٥) مصطفى بدران، واخرون، الوسائل التعليمية، الطبعة الخامسة ، القاهر: مكتبة النهضة المصرية،١٩٨٣

(٣٦) وهيب سمعان، رشدى لبيب، دراسات فى المنهاج، القاهرة: مكتية الانجلو المصرية، ١٩٧٧ ٠

(37) Edward A. Krug , Curriculum Planning, New York: Harper& Brothers, 1957.

(٣٨) محمد عزت عبد الموجود، وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر،١٩٨١ .
(٣٩) خليفة عبد السميع، المناهج، مفهومها، تنظيماتها، المعلم والمنهج، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية (ب٠ت)
(٤٠) فكرى حسن ريان، المناهج الدراسية، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٢ ٠
(٤١) نبيه محمد حمودة، منصور احمد عبد المنعم، المناهج – النظرية والتطبيق، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية،١٩٨١ .
(٤٢) محمد سعيد،"حول تطوير المناهج وتحيقي التكامل والملائمة فى مضمون التعلم العام"، صحيفة التربية، العدد الرابع، مايو ١٩٨٧ ٠
(٤٣) فايز مراد مينا،" اتجاهات التطوير فة مناهج التعليم فى المرحلة الابتدائية"، صحيفة التربية، العدد الرابع، مايو، ١٩٨٧ ٠
(٤٤) حلمى الوكيل، تطوير المناهج – أسبابه – أسسه – أساليبه – خطواته – معوقاته، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٦ ٠
(٤٥) مجدى عزيز ابراهيم، دراسات فى المنهج التربوى المعاصر، الطبعة الاولى، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية،١٩٨٧ .
(٤٦) رشدى فام منصور، "التقويم وأسسه" ورقة عمل مقدمة لندوة التقويم كمدخل لتطوير التعليم والتى عقدت فى الفترة من ٢/٢ الى ١٩٧٨/١٢/٧ بالمركز القومى للبحث التربوى بالاشتراك مع مركزتطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس،١٩٧٩ ٠
(٤٧) ديريك رونترى، تكنولوجيا التربية فى تطوير المنهج، ترجمة فتح الباب عبد الحليم سيد، القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المركز القومى للتقنيات التربية،١٩٨٤ ٠
(٤٨)المركز القومى للبحوث التربوية بالاشتراك مع مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس، ندوة تطوير نظم التقويم كمدخل لاصلاح التعليم "من ١٢/٤ الى ١٩٧٨/١٢/٧ ٠
(٤٩) فاروق فهمى، " الاتجاهات الحديثة فى التقويم" مجلة العلوم الحديثة، العدد الاول، السنة السابعة عشر، يونية، ١٩٨٤ ٠
(٥٠) محمد منير موسى، محمد لبيب النجيحى، المناهج والوسائل التعليمية، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية،١٩٧٦ ٠
(٥١) عبد اللطيف فؤاد ابراهيم، المناهج، أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها، الطبعة الرابعة، القاهرة: مكتبة مصر، ١٩٧٦ ٠
(٥٢) ابراهيم بسيونى عميره، فتحى الديب، تدريس العلوم والتربية العلمية، الطبعة الخامسة، القاهرة: دار المعارف،١٩٧٥ ٠
(٥٣) أحمد خير كاظم، سعد يسى زكى، تدريس العلوم، القاهرة: دار النهضة، ١٩٧٤ ٠
(٥٤) حسام الدين محمد عبد المطلب مازن، اختبارات ومقاييس فى العلوم، الطبعة الاولى، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية،١٩٨٨ ٠

(٥٥) ابراهيم بسيونى عميره، محمد يحيى العجيزى، اختبار التحصيل فى العلوم العامة، القاهرة: الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية،١٩٧٨ .

(٥٦) ————————————، مقياس الاتجاه نحو العلم والمهن العلمية، القاهرة: الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية،١٩٧٨.

(٥٧) ابراهيم بسيونى عميره، اختبار فهم العلم، القاهرة: الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، ١٩٧٨ .

(٥٨) ————————————، اختبار الفيزياء، القاهرة: الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، ١٩٧٧ .

(٥٩) احمد خيرى كاظم، سعد يسى زكى، اختبار التحصيل فى العلوم، القاهرة: دار النهضة العربية(بدون تاريخ).

(٦٠) سعد يسى زكى، مريد ينى، اختبار العلوم البيولوجية للمرحلة الثانوية، القاهرة: دار النهضة العربية، (بدون تاريخ).

(٦١) ح . ملتون سميث، الدليل الى الاحصاء فى التربية وعلم النفس، الطبعة الاولى، ترجمة ابراهيم بسيونىعميرة، القاهرة: دار المعارف،١٩٧٨ .

(٦٢) دوجلاس ماكنتوش، الاحصاء للمعلمين، الطبعة الاولى، ترجمة ابراهيم بسيونى عميرة، القاهرة: دار المعارف ١٩٧٧ .

(٦٣) محمد عبد السلام احمد، القياس النفسى والتربوى، المجلد الاول، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية،(بدون تاريخ)

(٦٤) رمزية الغريب، التقويم والقياس النفسى والتربوى، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٧ .

(٦٥) فؤاد البهى السيد، علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى، الطبعة الثالثة، القاهرة: دار الفكر العربى، ١٩٧٩ .

(٦٦) السيد محمد خيرى، الاحصاء فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: دار النهضة العربية،١٩٧٠ .

(٦٧) سعد يسى زكى، دراسة تحليلية لاسئلة الكتب المدرسية فى العلوم، صحيفة المكتبة، المجلد الخامس، العدد الثالث، اكتوبر ١٩٧٣ .

(٦٨) صبرى الدمرداش، تقويم الاسئلة المتضمنة فى كتب العلوم فى مراحل التعليم العام الثلاث وفقا لمعايير أربعة، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٠

(٦٩) جابر عبد الحميد جابر، الذكاء ومقاييسه، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٢.

رقم الإيداع بدار الكتب القومية

٥٦٧٧ / ١٩٨٦